



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

종교학박사 학위논문

보조지눌 사상에서 믿음의 교육이론적 의미

- 신해행증(信解行證)의 수행론을 중심으로 -

2020년 8월

서울대학교 대학원

종교학과

박 범 석

국문초록

본 연구에서는 지눌의 사상에서 믿음이 차지하는 의미와 역할을 믿음, 이해, 닦음, 깨침이라는 신행행증()의 교육과정 관점에서 논의하고자 하였다. 믿음은 신행행증에 내재된 주요 개념이면서 돈오점수와 정혜쌍수와의 관계를 연결해주는 핵심적인 원리이다. 교육이론으로서 지눌의 사상이 일부 연구자들에 의해 연구되어 왔지만 상대적으로 믿음에 대해서는 별다른 주목을 받지 못했다. 이것은 교육이론 자체에서 믿음이 연구대상이 되지 못한 데에서도 이유를 찾을 수 있을 것이다. 교육과 관련된 인식 이론들은 대부분 이해(understanding)의 문제에 한정되어 있어서 믿음이라는 마음의 작용은 종교와 관련된 것으로만 간주된다.

교육과 달리 종교에서의 믿음은 개인의 신앙(faith)의 측면에서 이해되기도 하고, 광의의 의미로 해석하면 종교공동체의 교리체계에서 제시하는 세계관 자체가 거대한 신념체계(belief system)로 이해된다. 이 세계가 어떠한 원리로 변화되고, 인간 삶의 윤리 기준이 무엇이고, 사후 세계는 어떻게 설명될 수 있는지의 내용은 인간의 인식 능력으로 파악될 수 없거나 실증할 수 없는 것으로서 종교 내의 신념체계에 의존된다. 종교의 세계관은 세계에 대한 객관적인 관점이기 보다는 종교마다 바람직한 방식의 신념이 개입된 개념이다. 따라서 세계관의 구조가 다른 만큼 종교마다 믿음의 개념 또한 그 대상, 주체, 태도, 시간관 등에 따라 양상이 달라진다.

이러한 연구를 진행한 이유는 지눌 수행이론의 체계와 내용이 한국불교의 대표적인 수행원리로서 전통적 승가 수행의 지침 역할을 하였지만 교육론으로서의 분명한 해명이 진행되지 못했던 점에 대한 문제의식에서 비롯된다. 그동안의 지눌을 비롯한 불교사상가들의 이론에 대한 교육적 접근 방식은 일부 개념들의 교육적 의미를 확인하거나 교육개념과의 단편적인 비교를 진행하는 수준을 넘어서지 못했기 때문이다. 지눌의 수행이론을 그대로 기존의 교육이론이나 교육과정의 틀 속으로

환원시키는 방식도 적절하지 못하므로 종교적 수행원리와 교육적 학습원리의 접점이 될 수 있는 장을 마련하여 지눌 사상의 수행론과 교육론을 논의하고자 하였다. 그러한 작업을 위해 지눌에 영향을 끼친 화엄의 신해행증 수행과정에서 현대의 교육 커리큘럼 이론에 상응하는 이론적 틀을 발견할 수 있었으며, 이에 따른 지눌 사상의 핵심을 해명할 수 있는 장이 마련되었다. 신해행증의 ‘믿음-이해-답음-깨침’의 과정은 기존 교육과정론의 ‘목표-내용-방법-평가’의 결과중심적인 목표 모형의 한계를 극복하면서도 체계적인 교육과정의 흐름을 유지할 수 있음이 확인된다.

본 논문이 시도하는 신해행증의 교육과정을 토대로 타일러(Tyler)식 목표모형이 갖는 유용성을 수용하면서도 목표중심의 한계를 극복하기 위한 것이다. 신해행증, 즉 ‘믿음-이해-답음-깨침’의 과정은 믿음을 단순히 목표 개념을 대치한 측면을 넘어서 교육과정 패러다임 전반에 대한 전환과 재개념화를 요구한다. ‘믿음-이해-답음-깨침’의 과정은 시간적인 선후 개념이기 보다는 논리적인 선후 개념에 가깝기 때문에 단순히 출발점에서 믿음이 일어나고 순서대로 이해, 답음, 깨침이 연결되지 않는다. 지눌의 이론을 비롯한 선 수행의 과정에는 믿음의 순간에 이미 모든 수행의 과정과 결과가 선취()되기 때문이다. 그럼에도 현실적인 수행의 실천에는 시간적인 절차가 요구되는 점을 배제할 수 없다. 지눌의 이론에서 믿음의 역할은 매순간의 수행에 방향과 지침이 되면서도 믿음의 순간에 깨침이 내재하는 순환적 지속을 가능하게 한다.

주요어 : 믿음, 신해행증의 교육과정, 돈오점수, 교육목적, 교육목표, 목표중심 모델, 자아실현

학 번 : 2005-30044

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 배경	1
2. 연구의 목적	6
3. 연구의 구성	7
II. 교육론으로서 믿음의 배경	9
1. 종교적 믿음과 교육의 관계	9
1) 종교에서의 믿음 문제	9
2) 불교에서의 믿음의 의미	12
2. 교육 경험으로서의 믿음	14
1) 교육과정과 지식의 관계	14
2) 지식과 관련된 이해와 믿음	16
3. 신해행증()의 교육과정 구조	22
1) 교육과정의 불교적 재개념화	22
2) 불교교육과정과 신해행증	28
III. 보조 사상에서 믿음의 기능	37
1. 보조 이전의 믿음[信]	37
1) 경전에서의 믿음 양상	37
2) 믿음에 근거한 수행 과정	42

2. 지눌 사상에서 믿음[]의 역할	43
1) 화엄적 믿음의 수행관	43
2) 조문(祖門)과 교문(敎門)의 믿음	48
3. 지눌 사상 전개와 전개	50
1) 지눌 사상의 계승 관계	50
2) 교육 실천가로서의 지눌	54

IV. 믿음과 관련된 이해[]의 문제 57

1. 교육내용으로서의 이해	57
1) 텍스트로서의 경전 이해	57
2) 경전으로 매개된 교수학습	62
2. 보조의 간화선에서 믿음과 의심	67
1) 화두에서의 믿음과 의심	67
2) 보조 간화선의 체험 구조	72
3. 믿음과 이해의 인식론적 순환	77

V. 님[行]에 내포된 믿음의 의미 83

1. 교육방법으로서 선교(禪敎)일치	83
1) 지식 체계의 내면화	83
2) 선교일치의 언어관	88
2. 수행으로서의 교육방법	94
1) 점수(漸修)의 체험 과정	94
2) 삼문 수행에서의 교육구조	99

3. 정()과 혜(慧)의 교육의 과정	102
VI. 깨침[]과 믿음의 교육적 관계	109
1. 교육목적과 돈오(頓悟)의 체험	109
1) 교육적 체험으로서 돈오	109
2) 체험적 은유로서 돈오	111
2. 내재하는 목적과 믿음의 관계	115
1) 돈오와 자아실현의 유비	115
2) 돈오 목적론과 자아실현 결정론	120
3. 깨침의 교육목적론적 의미	125
VII. 요약 및 결론	133
참고문헌	139
Abstract	147

<표 차례>

<표 1> 신해행증의 경전분류	27
<표 2> 불교교육의 분류	30
<표 3> 신해행증의 교육과정체계	32
<표-4> 텍스트에 대한 관점 비교	59
<표 5> 스승과 제자 상호작용 모형	63
<표 6> 교과 매개 모형	64
<표 7> 교사 매개 모형	65
<표 8> 신해행증의 순환모형	77

I. 서 론

1. 연구의 배경

올바른 삶의 방향을 고민하고 바람직한 인간성의 실현을 모색하는 면에서 종교에서의 수행과정과 교육에서의 학습과정은 원리와 방법의 측면에서 많은 점을 공유하고 있다. 종교와 교육이 각기 다른 이론과 체계로서 연구영역과 방법론을 적용하지만 결국은 인간의 삶의 문제 해결과 내면적 성장을 추구하는 점에서 공통된 관심사를 발견하게 된다. 내면적 성장의 수행 목적과 방법을 교육목적론과 방법론의 관점에서 이해하는 것은 종교 수행의 과정을 교육의 원리로 해석하는 하나의 접근으로 이해된다. 보조지눌(, 1158~1210)의 돈오점수(頓悟漸修) 수증론(修證論)은 교육원리로서 수행의 과정을 이해하는 데 다양한 해석의 여지를 준다. 지눌의 사상은 불교뿐만 아니라 교육론의 측면에서도 중요한 가치를 지니는데, 교육목적 달성을 위한 현대의 교육과정 이론에 있어서도 교육방법, 교육내용, 교육평가의 관점에서 시사하는 바가 적지 않다.

본 연구에서는 교육론으로서 지눌의 사상을 믿음[信]의 개념에 주목하여 살펴보고자 한다. 믿음은 신행행증(信解行證)에 내재된 주요 개념이면서 돈오점수와 정혜쌍수와의 관계를 연결해주는 핵심적인 원리이다. 교육이론으로서 지눌의 사상이 일부 연구자들에 의해 연구되어 왔지만 상대적으로 믿음에 대해서는 별다른 주목을 받지 못했다.¹⁾ 이것은 교육이론 자체에서 믿음이 연구대상이 되지 못한 데에

1) 현재까지 지눌의 교육이론을 연구한 석사와 박사 학위논문은 다음의 9편이 있다. 대부분 지눌 수행론 전반의 교육적 시사점을 논의하는 데 주목하고 있다. 박은목, 「지눌의 교육사상에 관한 연구」, 원광대학교 박사학위논문 (1991); 구본술, 「지눌 불교사상의 교육적 이해」, 전북대학교 석사학위논문 (1993); 김광민, 「교육이론으로서의 지눌의 불교 수행이론: 교육인식론적 관점」, 서울대학교 박사학위논문 (1998); 이정

서도 이유를 찾을 수 있을 것이다. 교육과 관련된 인식 이론들은 대부분 이해(understanding)의 문제에 한정되어 있어서 믿음이라는 마음의 작용은 종교와 관련된 것으로만 간주된다.

교육과 달리 종교에서의 믿음은 개인의 신앙(faith)의 측면에서 이해되기도 하고, 광의의 의미로 해석하면 종교공동체의 교리체계에서 제시하는 세계관 자체가 거대한 신념체계(belief system)로 이해된다. 이 세계가 어떠한 원리로 변화되고, 인간 삶의 윤리 기준이 무엇이고, 사후 세계는 어떻게 설명될 수 있는지의 내용은 인간의 인식 능력으로 파악될 수 없거나 실증할 수 없는 것으로서 종교 내의 신념체계에 의존된다. 종교의 세계관은 세계에 대한 객관적인 관점이기 보다는 종교마다 바람직한 방식의 신념이 개입된 개념이다. 따라서 세계관의 구조가 다른 만큼 종교마다 믿음의 개념 또한 그 대상, 주제, 태도, 시간관 등에 따라 양상이 달라진다.

불교 수행론에서 믿음은 개인 신앙의 목적론(teleology)과 밀접한 관련이 있다. 즉 중생의 마음에 부처가 있다는 ‘불성()’의 개념은 ‘부처가 있다’ 혹은 ‘부처가 될 가능성이 있다’는 뜻으로 해석된다. 엄밀한 의미에서 ‘부처가 있다’는 것은 부처가 지금 여기의 현실로 구현되어 있다는 확신을 말하지만, ‘부처가 될 가능성이 있다’는 것은 지금 여기의 현실이 아니라 앞으로 실현되리라는 믿음이 전제된 표현이다. 만일 미래에 실현된다는 것이 하나의 믿음이 아니라 확정된 사실이라면 그것은 곧 결정론이 되기 때문이다. 부처가 될 가능성이란 결정론 혹은 결과주의

선, 「지눌의 깨달음과 마음닦기의 실천적 의미: 한국 교육 현실의 개선을 위하여」, 인하대학교 석사학위논문 (2000); 이철훈, 「지눌수행론의 도덕교육적 함의」, 한국교원대학교 석사학위논문 (2008); 김현정, 「보조국사지눌의 공부론이 현대사회에서 갖는 의의에 관한 연구」 전남대학교 석사학위논문 (2012); 신용균, 「학교현장에서의 도덕 교육 필요성 연구: 보조 지눌의 ‘돈오점수’사상을 활용하여」, 연세대학교 석사학위논문 (2012); 윤언배, 「명상을 통한 인성교육 방안 연구: 지눌 사상을 중심으로」, 공주대학교 석사학위논문 (2015); 정태철, 「지눌의 교육관: 근기론을 중심으로」, 한국학중앙연구원 석사학위논문 (2015).

(consequentialism)가 아닌 목적론이라는 점에서 신념을 필요로 하는 인식이다.

이러한 차이는 교신()과 조신(祖信)에서 분명하게 드러난다.²⁾ 교신은 ‘나는 부처가 될 수 있다’는 믿음인 반면, 조신은 ‘나는 이미 부처’임을 확신한다는 뜻이다. 교신에서의 믿음은 미래에 대한 바람[願]이지만, 조신은 이미 이루어진 일에 대한 확인[認]이다. 교신과 조신처럼 믿음의 층위와 양상이 다르다는 점은 낮은 근기의 중생에게서도 마찬가지이다. 중생에게서 불성의 자각은 깨달음의 이치가 존재한다는 사실에 대한 믿음과 수행으로 깨달음에 이를 수 있다는 성취에 대한 믿음이 요구된다. 전자가 깨달음의 이치에 대한 확신이라면 후자는 그러한 이치를 성취하고자 하는 신념에 가깝다. 결국 ‘불성’의 개념은 부처의 성품이 이미 내재해 ‘있다’는 조신의 앎과 부처갈 될 ‘가능성이 있다’는 교신의 믿음이 결합되어 형성된다.

그런데 앎(knowing)이란 단순히 지각되거나 기억된 것이 아니라, 이해와 믿음이 역동적으로 결합된 인식이다. 앎은 단지 사실에 대한 이해(understanding)만으로는 성립하지 않고, 그 앎에 대한 믿음을 필요로 한다. 자신의 앎이 확고하다고 생각하면 할수록 그만큼의 확신(확고한 믿음)을 갖는다는 의미이기 때문이다. 마찬가지로 내 안에 ‘부처가 있다’는 앎이 구현되기 위해서는 그 어느 것보다 확고한 믿음이 필요하다. ‘나는 부처가 될 수 있다’는 믿음에서 ‘나는 부처다’라는 믿음으로 전환되었을 때의 믿음은 더 이상 이전의 믿음이 아니다. 믿음의 경지를 넘어서 진실한 앎(깨달음)으로 전환된 깨침인 것이다. 따라서 앎이란 이해와 믿음이 필연적으로 결합된 인식이라는 점에 주목된다. 믿음은 특정한 의지작용이나 신앙대상에 한정된 것이 아니라, 보편적인 앎의 과정에서 요구되는 인식의 한 축이라 할 수 있다. 신행행증의 과정은 깨달음에 이르는 수행의 과정이지만 인식의 보편적 원리로서 믿음과 이해의 밀접한 관계를 시사하는 수증론으로 이해될 수 있

2) 『眞心直說』, 48-49: “或曰祖門之信 與教門信 有何異耶. 曰多種不同.” 박성배, 『깨침과 깨달음』, 윤원철 옮김 (서울: 예문서원, 2002), 98-99 참조.

다.

교육의 과정으로서 믿음, 이해, 닦음, 깨침의 신해행증()은 수행론에서 믿음이 차지하는 목적론적 위치를 잘 설명해 준다. 믿음을 일으켜야 이해가 생기고 이를 통해 닦은 후 깨달음에 이른다고 전제할 경우 이 네 과정은 시간적인 순서에 의해서 이루어진다. 그러나 깨달음은 시간적 차이에 의하지 않고 동시에 혹은 더불어 일어난다. 즉, 목적으로서의 깨침에 이르기 위해서는 믿음과 이해와 닦음이 수단이나 과정이 아니라 더불어 이루어지지 않을 수 없다. 믿음이 없는 이해나 이해 없는 믿음, 이 둘에 기반한 닦음이 없이 깨침에 이를 수 없는 점에서 네 양상은 더불어 일어나는 깨침의 현상이다.

믿음, 이해, 닦음, 깨침의 신해행증의 통합적인 과정과 달리 현대의 인식에 대한 이론은 이성적 언어를 통한 논리적이고 합리적인 사유에서 얻어진 이해의 문제에 집중된다. 이러한 이해의 기본 조건에는 주체로서의 이성이 대상세계에 내리는 규정과 판단으로 이루어지므로, 필연적인 주객 이분의 전제로서 출발한다. 대상을 규정하는 이해는 지식(knowledge)의 형태로 고정되어 사유의 역동으로 작용하기 보다는 전수의 대상으로 전락된다. 즉 이해가 앎이라는 역동 속에서 이루어지기 보다는 지식이라는 실체적인 결과로서 고착된다. 결국 전통적인 인식론은 인식의 과정 그 자체를 탐색하기 보다는 인식의 결과물들을 정리하고 수용하는 형태로 나타난다.

최근의 교육인식론(현상학 혹은 해석학적)이 체험적 이해를 중시하면서 내면세계의 변화에 주목하고 있지만 여전히 올바른 믿음이나 신념이 어떻게 우리의 체험의 질을 변화시킬 수 있는가에 대해서는 상대적으로 적은 관심을 보인다. 현대의 교육의 장에서 지각하고 체험하는 사실적 분석의 결과만으로는 바람직한 가치를 지향하는 깨달음에 대한 설명이 충분히 이루어지지 못하는 것이다. 종교적 측면뿐만 아니라 교육적 차원에서 믿음이 이해와 실천에 미치는 영향에 탐구하는 것은 지눌 사상을 교육과정 이론으로 해석하는 하나의 유용한 틀이 될 것으로 기대한

다.

90년대 이후 돈점() 논쟁이 촉발되어 지눌에 대한 연구가 활발하게 전개되어 다양한 관점에서 학술적인 담론이 축적되었다고 판단된다.³⁾ 역사적인 맥락과 서지학적 측면에서도 지눌 관련한 새로운 논쟁과 주장이 진행 중에 있다.⁴⁾ 그러나 교육론의 측면에서 지눌의 수행체계를 온전히 교육의 이론과 실천 원리로서 해석하려는 연구는 거의 없으며, 더구나 가장 중요한 원리로서 믿음의 측면이 부각된 경우는 찾아보기 힘들다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 신해행증의 교육론 관점에서 믿음[信]의 개념을 통해 보조 사상을 해석하고자 한다. 불교의 교육론에서 보조 사상의 믿음이 갖는 의의를 제시하고 이해, 님음, 깨침과의 관계를 논의하고자 한다.

3) 지눌 관련 연구는 대표적으로 보조사상연구원의 학술발표와 2019년 현재 54집에 이르기까지 학술지 『보조사상』의 지면을 통해 많은 연구들이 축적되어 왔다. 이 외의 불교 및 역사 학술지들에서도 보조연구가 발표되었지만 양과 질적인 면에서는 『보조사상』의 연구 축적이 압도적으로 많다. 연구 영역별로는 저술 관련, 선사상 관련, 돈점논쟁 관련, 정혜쌍수 관련, 보조선 관련, 화엄관련, 타사상과의 관련 등으로 나뉘어져 있다. 영역별 연구에서도 교육과 관련한 연구는 거의 찾아보기 어렵다. 김광민의 박사학위논문을 단행본으로 출판한 『지눌의 교육이론』(서울: 교육과학사, 1998)이 지눌의 사상에 대해 교육학적으로 접근을 시도한 것으로 볼 수 있다.

4) 『진심직설』이 서지학적인 면에서 지눌의 저술이 아니라는 주장과 이에 대한 반박이 진행되었다. 현재까지의 판본 및 서지학적 측면에서는 『진심직설』이 지눌의 저술이 아닐 가능성이 큰 것으로 보인다. 『진심직설』에서의 용어 사용과 내용의 전개 면에서 다른 저술들과 이질적인 면이 보이지만 사상적 측면에서는 지눌의 다른 저술과 크게 상이하지 않는다는 점이 지적되기도 한다. 진심직설이 지눌의 사상으로 단정하는 것에는 조심스러워야겠으나 지눌의 저술 여부와는 별개로 그동안 학계에서 연구되고 논의되어 온 진심직설 담론의 의미는 별도로 인정되고 검토되어야 할 것으로 보인다. 남권희·최연식, 「『진심직설』의 저자에 대한 재고찰」, 『한국도서관·정보학회지』 31/2 (2000): 169-96; 김방룡, 「『진심직설』의 저서에 대한 고찰: 『진심직설』은 보조 지눌의 저서이다」, 『보조사상』 15 (2001): 73-120 ; 최연식, 「『진심직설』의 저자에 대한 새로운 이해」, 『진단학보』 94 (2002): 77-101; 손성필, 「『진심직설(眞心直說)』의 판본 계통과 보조지눌(普照知訥) 찬술설의 출현 배경」, 『한국사상사학』 38 (2011): 1-55.

2. 연구의 목적

본 연구는 지눌의 선 수행이론을 교육론의 관점에서 이해하여 믿음의 문제를 신해행증() 수행의 교육과정의 한 측면으로 정교화하여 해석하고자 한다. 지눌이 직접적으로 언급하고 있지는 않지만 화엄의 영향을 받은 신해행증 개념은 그의 수행체계 전반에 잘 드러나고 있다. 그의 사상을 대표하는 돈오점수(頓悟漸修), 정혜쌍수(定慧雙修), 선교일치(禪教一致)의 내용들은 의미상 동일한 대상에 대한 설명인 것 같으면서도 그 역할 면에서의 차이가 드러난다. 돈오점수를 교육과정 전반의 큰 틀이라고 전제할 경우 정혜쌍수는 교육의 방법으로 볼 수 있고 선교일치는 교육의 내용 측면으로 이해될 수 있다.

본 연구에서는 랄프 타일러(Ralph Tyler)의 ‘교육목표-교육내용-교육방법-교육평가’의 근대적 교육과정은 전형적인 학교교육 과정 모형으로 정착되어 왔으나 지눌의 수행 개념들이 적용되어 그 제한점이 보완될 필요가 있음을 보이고자 한다. 문제는 타일러식의 목표 체계가 효율성과 유용성으로 인해 현재까지도 활용되고 있으나 한편으로는 그의 목표 체계 자체가 산업화된 비인간화 모형이라는 비판을 지속적으로 받아 온 점이다. 타일러의 목표중심 모형은 산업사회에서 부여된 목표달성을 위해 모든 과정이 기계적인 공정과도 같이 수단시되고 교수자와 학습자의 개별적인 상호작용과 체험세계를 설명하지 못하는 점에서 가장 큰 한계로 지적되어 왔다. 그럼에도 불구하고 아직까지 이를 대체할 만한 적절한 대안은 제시되지 못한 상황이다. 본 연구에서는 타일러의 목표모형에 대한 대안으로서 불교수행의 신해행증의 과정 모형이 불교교육의 과정을 설명하는 데에 적절하다고 판단되며, 수행론으로서의 지눌의 사상을 이해하는 데에도 의의를 두고자 한다.

본 논문이 시도하는 신해행증의 교육과정을 토대로 타일러식 목표모형이 갖는

유용성을 수용하면서도 목표중심의 한계를 극복하기 위한 것이다. 신해행증, 즉 ‘믿음-이해-답음-깨침’의 과정은 믿음을 단순히 목표 개념을 대치한 측면을 넘어서 교육과정 패러다임 전반에 대한 전환과 재개념화를 요구한다. ‘믿음-이해-답음-깨침’의 과정은 시간적인 선후 개념이기 보다는 논리적인 선후 개념에 가깝기 때문에 단순히 출발점에서 믿음이 일어나고 순서대로 이해, 답음, 깨침이 연결되지 않는다. 지눌의 이론을 비롯한 선 수행의 과정에는 믿음의 순간에 이미 모든 수행의 과정과 결과가 선취()되기 때문이다. 그럼에도 현실적인 수행의 실천에는 시간적인 절차가 요구되는 점을 배제할 수 없다. 지눌의 이론에서 믿음의 역할은 매순간의 수행에서 방향과 지침이 되면서도 믿음의 순간에 깨침이 내재하는 순환적 지속을 가능하게 한다.

3. 연구의 구성

본 연구는 다음과 같은 순서로 전개하고자 한다.

2장에서는 교육론으로서 믿음의 배경에 대해 논의된다. 종교에서 다루어지는 믿음과 교육에서 논의되는 믿음의 개념이 다르지만 내면적인 지향에서의 유사성과 차이는 분명하게 구분되어야 한다. 교육의 장에서 주목받지 못했던 믿음과 신념의 문제들이 최근에 관심을 받고 있으며 교육경험으로서의 믿음에 대한 문제들이 논의되고 있다. 믿음이 중심이 되는 신해행증의 교육과정은 일종의 불교적 교육과정 재개념화라는 점에서 논의가 필요하며 이후에 전개될 지눌의 교육론 체계를 설명하기 위한 방법으로서 상세하게 논의하고자 한다.

3장에서는 보조사상에서의 믿음의 의미와 역할에 대해 검토한다. 지눌 이전의 불교 이론에서도 믿음에 대한 중요성이 드러나지만 초기불교보다는 대승불교에서 폭넓게 다뤄지고 있다. 지눌이 영향을 많이 받은 화엄과 선사상에서는 믿음이 갖

는 수행상의 중요성들이 구체적으로 제시되고 있다. 지눌의 사상 체계에서 믿음의 역할을 저술을 통해 살펴보고 그 역할에 대해 논의하고자 한다. 지눌 이후에도 진각혜심을 비롯한 고려와 조선의 선사들이 보조의 사상을 어떠한 방식으로 계승하고 발전시켰는지를 제시할 것이다.

4장에서는 믿음과 관련된 이해의 문제를 검토한다. 지눌에게서 이해의 문제는 신해()와 해오(解悟)의 개념과 관련하여 많은 논란을 주는 개념이다. 지눌은 이해를 인식적인 차원에서 설명하기도 하고 깨침의 차원으로 간주하기도 하는 점에서 해석에 혼란의 여지를 주기도 한다. 이러한 이유는 선과 교에서 설명하는 이해 문제의 차이이기도 하기 때문에 선교일치를 주장하기 위해서도 이해의 문제가 분명하게 논의될 필요가 있다. 돈오점수의 관점에서는 돈오와 점수의 과정에서 이해가 기능하는 방식이 제시될 것이다.

5장에서는 닥음에 내포된 믿음의 의미를 논의하고자 한다. 지눌 사상의 중심이 될 수 있는 점수의 과정을 다른 사상가들과 구분되는 수행방법의 측면에서 논의할 필요가 있다. 지눌에게서 선정과 이해를 함께 닥아야 함을 강조하는 것은 선과 교가 통합적으로 이해되어야 하는 근거로서 작용한다. 지눌이 정혜쌍수를 이념적으로 미리 결정해 놓고 그 정당화를 시켰다기보다는 당시 고려시대의 선과 교를 따르는 무리들의 폐단을 경험하면서 도출된 주장으로 볼 수 있다. 정과 혜를 교육과정의 구성에 대한 논의들도 제시될 것이다.

6장에서는 깨침의 교육적 논의를 제시하고자 한다. 깨침은 수행의 최종 결과이므로 그 자체의 성격이나 가치를 논의하는 것은 불가능하다. 따라서 깨침 자체의 내용보다는 믿음을 통한 예기된 목적으로서의 깨침의 현상에 대한 논의가 적절할 것으로 여겨진다. 교육목적이 교육결과와 동일시 되었을 경우의 문제들을 지적하고 내재하는 목적으로서의 깨침의 체험에 대한 교육적 의미를 도출하고자 한다.

Ⅱ. 교육론으로서 믿음의 배경

1. 종교적 믿음과 교육의 관계

1) 종교에서의 믿음 문제

종교학에서 종교의 정의를 내리는 것이 어려운 만큼 종교에서 믿음의 보편적 개념을 설명하는 것은 쉽지 않다. 믿음의 개념 자체가 인식론적인 보편성이나 독자성을 갖지 못하고 대상과 방법의 다양한 측면에서 본다면 오히려 종교를 정의하는 것보다 어려울 수 있다. 일반적인 혹은 일상적인 믿음과 구별되는 종교적인 믿음이라는 한정된 용어를 내세운다 하더라도 특정 종교공동체를 전제하지 않은 보편적인 종교적인 믿음으로 설명하기는 쉽지 않다. 보편적이기보다는 특정한 종교의 맥락에서 본다면 믿음은 특정 종교의 종교교리와 세계관을 구성하는 신념의 체계로 설명되기도 하고 내면의 개인적 신앙으로 받아들여지기도 한다.

종교에 따라 믿음의 의미와 양상이 다른 측면이 있으나 그 기능에 있어서 공통점이 없는 것은 아니다. 종교와 종교 아닌 것을 구분하는 데에 믿음의 개념이 유효하다는 점은 부정하기 어렵다. 이것은 종교들 간에 종교 이외의 타 영역과 구분되는 믿음이라는 공통의 인식이 성립된다는 의미이다. 결국 종교에서의 믿음 개념은 종교학에서 종교의 정의에 접근하는 것처럼 ‘믿음이 무엇인가’라는 물음보다는 ‘믿음이 어떻게 기능 하는가’에 대한 방식이 적절할 수 있다.

믿음의 문제가 특정한 종교의 맥락에서 찾을 수밖에 없는 이유는 믿음이라는 용어의 특성에서도 짐작 할 수 있다.⁵⁾ 믿는 이유가 무엇인가에 대한 ‘왜’에 대한

5) 믿음을 신념이라는 철학적 관점으로 이해한다면 첫째는 마음에서 일어나는 의식현상(consciousness)이고, 둘째는 인간의 성향(disposition), 셋째는 심리상태(mental state)로 구분한다. 그러나 이러한 구분은 신념이라는 일반적인 의식의 형식을 구분

질문, 대상을 설정하는 ‘무엇’의 질문, 방법을 묻는 ‘어떻게’에 대한 질문이 대답되지 않으면 믿음이라는 말 자체가 공허하게 된다. 그러나 이들 질문에 답을 한다고 해도 믿음에 대한 의문이 완전히 해소되지는 않는다. 이들 질문들은 믿음을 위해 조건화 시키려는 시도이지만 믿음은 조건화 되는 순간 수단이 되어 버린다. 예를 들어 ‘왜’라는 질문은 종교의 세계관과 교리 내에서 대답되는 문제이지만 엄밀히 보면 철학적이고 심리학적인 문제가 개입된다. ‘왜 그 종교를 믿을 수밖에 없는가’에 대한 고민에 대한 대답은 개인의 실존적인 측면에서 더 밀접하게 다루어 왔기 때문이다.⁶⁾ 왜에 대한 대답은 목적론적인 측면으로 본다면 의외로 쉽게 해답을 내게 된다. ‘행복을 위해서’, ‘구원을 위해서’라고 하면 대답은 쉽지만 이렇게 단정할 경우 종교의 믿음은 행복과 구원을 위한 도구가 되고 이에 따른 믿음의 대상과 방법 역시 수단이 되기 때문이다. 따라서 도구화되지 않은 믿음은 조건화 될 수 없고 무조건적이어야 한다.

‘무엇을 믿는가’라는 의문은 가장 종교 공동체와 밀접하게 관련되지만 이것 또한 납득이 쉽지 않다. 특정 종교의 교리나 절대자를 선택하는 문제로 전환될 경우 다시 ‘왜 그것을 믿어야 하는가’라는 ‘무엇과 왜’의 순환논리에 빠지게 된다. 이러한 경우 믿음의 주체가 신앙인 자신이 되지 않고 절대자의 선택에 의한 것으로 신앙적인 돌파구를 찾을 수밖에 없다. 무엇과 왜를 묻는 방식은 조건화 될 수 없지만 맹목적인 믿음이 되어서도 안 되는 딜레마 상황에 빠지게 된다.⁷⁾ 결국 이러한 형이상학적인 물음을 피하기 위해서는 개인의 믿음이 ‘어떻게’라는 방법의 문

하는 것으로서 방식이므로 믿음의 양상을 이해하는 데에는 별다른 도움이 되지 않는다. 이돈희, 『교육철학개론』 (서울: 박영사, 1980), 200-08 참조.

6) 정재현, 「기독교 신앙에 대한 철학적 성찰: 믿음과 깨달음의 얽힘에 주목하면서」, 『한국교수불자연합학회지』 17/2 (2011): 56-57.

7) ‘무조건적인 믿음’(unconditional faith)이 오해되어 ‘맹목적인 믿음’(blind belief)으로 바뀌는 점에서 딜레마라고 표현하였다. 무조건적이라는 것이 문자 그대로 ‘조건이 없다’는 것인데 ‘조건이 없다’는 것은 ‘따지지 않는다’는 것이고, 이것이 ‘생각하지 않는다’는 것을 거쳐 ‘맹목적’으로 되는 데에 이르기 때문이다. 정재현, 「기독교 신앙에 대한 철학적 성찰」, 65 참조.

제로 귀결된다. 신앙의 문제를 개인의 심성의 문제로 환원할 경우 믿음에 대한 ‘어떻게’라는 개인적 실천과 삶의 태도로서 ‘무엇과 왜’의 문제가 정당화된다. 즉, 방법론적인 탁월성이 목적과 대상의 정당화를 요청한다는 논리가 된다.

처음부터 종교라는 보편적 틀에서 믿음이라는 특정한 상태를 보편적 인식으로 이해하려는 시도 자체가 공허하게 보일 수도 있다. 믿음이 무언가를 알고 믿는 것이기보다는 무언가를 알 수 없어서 믿을 수밖에 없는 부분이 있기 때문이다. 한편으로는 무언가를 명확히 안다면 믿음이라는 인식 자체가 불필요할 수 있다. 내일 아침에 해가 동쪽에서 뜨는 것을 굳이 믿을 필요가 없듯이 자명한 사실에 대해서는 믿음이라는 마음의 작용이 일어날 필요가 없다는 역설이 가능하다. 앞서 밝혔듯이 믿음이 무엇이냐를 규정하기보다는 믿음이 어떠한 양상과 맥락에서 기능하는지를 이해하는 것이 학문적인 접근으로서 유용하다고 본다.

종교를 학문적으로 접근하기 위해서는 경험적인 검증 가능성이 가능해야 한다. 믿음이라는 검증이 어려운 내적 현상이 때로는 학문적인 접근의 제약으로 작용하지만 믿음에 의한 신념체계로서의 종교현상은 다른 어떠한 현상으로 설명될 수 없는 독특한 특성을 지닌다. 따라서 종교에서의 믿음은 부분적인 의식 현상만으로 설명되지 않는 총체적(holistic) 양상을 띤다. 믿음은 알고 있는 것을 확신하는 인지적 상태일 수도 있고 의심의 불안이 없는 정서적 상태일 수도 있으며 신념과 열정에 의한 행위 의지일 수도 있다. 이처럼 한 개인에게서의 종교적 믿음은 인지, 정서, 행동의 모든 측면에 관여하기 때문에 그것이 드러나는 인간 현상은 전인적인 접근을 통해서 설명될 수밖에 없다. 공동체에서 드러나는 종교적 믿음 역시 공유된 세계관, 인간관, 윤리관의 방대한 신념체계로 작용하기 때문에 다른 학문 영역과의 공유된 연구방법을 통해서 이해될 필요가 있다.

2) 불교에서의 믿음의 의미

불교에서 믿음은 깨달음을 성취하는 데에 반드시 필요한 계기로 작용한다. 고통에서 벗어나 열반에 이르기 위해서는 수행이 요구되지만 이러한 수행을 시작하여 끝까지 지속하기 위해서는 믿음이 요구된다. 불교를 다른 종교와 차별화하는 목적으로 깨달음의 종교임을 부각시켜 믿음이 중요하지 않다는 식의 관점도 가능하다. 그러나 불교 경전에서 지속적으로 믿음을 강조하고 있으며 대승 사상에 와서는 믿음의 역할이 더 크게 부각되고 있다.

불교에서 신()에 해당되는 말은 śraddhā, prasāda와 adhimukti 등의 다양한 표현이 쓰인다. śraddhā는 신(信), 문신(聞信)으로 해석되고, prasāda는 정신(淨信), adhimukti는 해신(解信)으로서 ‘자유로운 상태에서 신념을 가지고 확고하게 머물’이라는 뜻을 가지고 있다.⁸⁾ 초기 불교의 대표적 경전인 아함경(阿含經)에서의 신행관(信行觀)을 본다면 믿음은 혜(慧)와 분리될 수 없는 인식이다. “신근(信根)을 성취시키는 것이 혜근(慧根)이다”는 표현으로 알 수 있듯이 믿음에는 지혜가 포함되어 있다.⁹⁾ 문장의 구조로 해석한다면 혜근은 신근의 조건이거나 원인이 되는 셈이다. 신근은 사불괴정(四不壞淨)을 닦아 깨끗한 신심(信心)을 무너뜨리지 않는 것이고, 혜근은 사성제(四聖諦)를 참답게 아는 것이고 사불괴정은 말 그대로 무너지지 않는 믿음을 표현한다. 이를 강화하는 수행으로 신력(信力), 정진력(精進力), 염력(念力), 선정력(禪定力), 지혜력(智慧力)의 오력(五力)이 있다.

신력()은 사불괴정(四不壞淨)임을 마땅히 알아야 하고, 정진력(精進力)은 사정단(四正斷)임을 마땅히 알아야 하고, 염력(念力)은 사념처(四念處)임을 마땅히 알아야 하고, 선정력(禪定力)은 사선(四禪)임을 마땅히 알

8) 후지타 코다쓰(藤田宏達), 「原始佛教における信の形態」, 『北海道大學文學部紀要』 6 (1957): 82-83.

9) 정광균, 「『아함경』에 설해진 믿음에 대한 小考」, 『정토학연구』 9 (2006): 153-54.

아야 하고, 지혜력()은 사성제(四聖諦)임을 마땅히 알아야 한다.¹⁰⁾

초기불교의 믿음은 다음의 세 가지로 구분할 수 있다. 출가 이전의 대상에 대한 신앙적 의미의 믿음, 의심에 대한 반대 개념으로서의 절대적인 믿음, 수행요소로서의 믿음이다.¹¹⁾ 첫 번째의 출가 이전의 신앙적 의미로서의 믿음은 붓다와 그 제자들을 보거나 법을 듣고 믿음을 얻는 과정에서 나타난다. 이것은 불·법·승 삼보에 귀의하는 믿음이 출가-수행-깨침으로 이어지는 과정이므로 불교에 입문하는 첫 번째 관문이 된다.

둘째는 절대적 믿음으로서 삼보와 함께 계에 대한 믿음에 해당하는 사불괴정(不壞淨)이다.

셋째는 수행요소로서의 믿음이다. 이는 삼십칠조도품(三十七助道品) 가운데 오근(五根)과 오력(五力)에 해당된다.¹²⁾

이처럼 초기 불교에서의 수행에서 믿음은 수행의 중요한 요소로 작용하고 있으며 이해의 문제와 밀접하게 관련된다. 붓다 당대에서 믿음의 대상은 가시적이거나 물질적인 형상이 아니라 마음의 상태와 실천의 태도로 드러난다. 대승불교에 와서 믿음의 대상은 삼보(三寶)라는 분명한 대상이 정해진다. 불법승(佛法僧)의 삼보에 귀의한다는 것은 불교를 자신의 종교로서 받아들이는 대승불교의 기본적인 믿음의 출발점이다.

대승불교에서의 믿음을 가장 잘 나타내는 경전은 『대승기신론(大乘起信論)』으로서 ‘대승의 믿음을 일으키는 논서’라 해석될 수 있다. 여기서 대승이란 중생심을 뜻하고, 기신(起信)이란 중생의 마음에서 일어나는 긍정적인 믿음을 말한다. 원효

10) 『雜阿含經』 卷26 (『大正藏』 2, 185상): “彼信力 當知是四不壞淨 精進力者 當知是四正斷 念力者 當知四念處 定力者 當知是四禪, 慧力者 當知是四聖諦.”

11) 하미경, 「초기불교의 믿음[信]·선정[禪]의 의미와 관계성 고찰」, 『한국선학』 39 (2014): 133.

12) 하미경, 「초기불교의 믿음[信]·선정[禪]의 의미와 관계성 고찰」, 137-38.

에 의하면 믿음()이란 ‘이치가 실제로 존재함을 믿는 것이요, 수행에 의해 도달할 수 있음을 믿는 것(所謂信理實有 信修可得)’이다. 결국 믿음은 두 가지로 구분되어, 깨달음의 이치가 존재한다는 믿음과 수행으로 깨달음에 이를 수 있다는 믿음이 된다. 전자가 깨달음의 이치에 대한 확신이라면 후자는 그러한 이치를 성취하고자 하는 신념에 가깝다. 『기신론』에서의 믿음은 “이와 같이 신심이 성취되어 발심을 얻은 자는 정정취에 들어가서 마침내는 물러서지 않게 된다.”고 하여 변할 수 있는 믿음(退身)을 변함없는 결코 뒤로 물러서지 않는 믿음(不退信)으로 어떻게 바꾸느냐는 것이다.¹³⁾ 부정취(不定聚)를 정정취(正定聚)로 바꾸는 문제라고 표현하기도 하고, 신심(信心)을 발심(發心)으로 전환하는 문제라고 말할 수 있다. 신심이란 체험으로 입증하지는 못했더라도 굳건히 믿는 것이고, 발심은 발보리심(發菩提心) 즉 깨친 이의 지혜를 일으킨 마음이다.

초기불교에서 대승불교에 이르기까지 사용되는 믿음의 용례는 광범위한 경전만큼이나 다양한 형태로 수행과정과 관련되어 있다. 수행을 가능하게 하고 지속시키는 동력으로서 믿음의 개념이 공통적으로 쓰이고 있으며 일관되게 믿음 그 자체로서의 작용 이외에도 지혜와 선정과 같은 불교 수행의 요소와 연결되어 있음을 주목하게 된다.

2. 교육 경험으로서의 믿음

1) 교육과정과 지식의 관계

지식의 본질과 형성에 관한 논의는 주로 전통적인 철학의 인식론을 통해 다루어져 왔다. 학습을 통해 지식을 획득하는 과정이 교육과정 운영의 중심이라고 할

13) 박성배, 『깨침과 깨달음』, 윤원철 옮김 (서울: 예문서원, 2002), 98-99, 114.

수 있으므로 인식론을 통해 지식의 문제에 접근하는 것은 교육과정 연구의 핵심적인 접근이 된다. 지식과 교과 중심의 공교육 패러다임을 유지하는 현재의 교육현장에서는 교육 경험의 많은 부분이 교과를 통한 인지적인 학습 경험임을 부정할 수 없다.¹⁴⁾ 따라서 교육과정에 관한 이론들은 대부분 지식의 구조와 형성 과정에 중심을 두고 있다.

지식에 대한 보편적인 관점의 변화는 지식사회학의 영향이 크다고 할 수 있다. 지식사회학에 의하면 인식의 기반이 되는 지식의 체계는 모든 사회에 적용될 수 없으며 각각의 사회에 맞는 모습으로 형성되어 왔다고 본다. 사회에 따라 서로 다른 가치체계가 존재하므로 이들 모두를 포괄할 수 있는 가치체계가 근본적인 준거가 존재할 수 없다는 주장이다. 이들에 의하면 지식은 사회적 조건에 의해 결정되므로 어느 곳이나 보편적으로 적용될 수 있는 가치로운 지식은 있을 수 없다.¹⁵⁾ 따라서 지식은 해당 사회의 조건화된 가치의 테두리를 벗어날 수 없으며 특정한 문화적 맥락에서 제한된 기능을 수행한다는 점을 인정해야만 한다.

지식사회학의 영향으로 객관적인 지식과 이러한 지식을 선별해 놓은 교과에 대한 신화에 가까운 보편성과 진리성은 현대에 와서 사실상 받아들여지기 어렵게 되었다. 새로운 교육과정이론의 방향이 기존의 절대적 지식관을 비판적으로 볼 수 있는 시각을 제시했지만 그럼에도 불구하고 현실적으로 지식의 정당성과 교과의 가치를 완전히 부정할 수는 없다. 교육운영과 평가에 대한 수월성과 경제성으로 인해 여전히 공교육의 영역에서는 교과중심적인 교육과정의 한계를 벗어나지 못하는 상황이다. 교과를 절대시 할 수는 없지만 그 수단적 가치는 여전히 수업상황에서 교사와 학생의 상호작용을 통해 교과를 내면화하는 과정에서 정당화될 수 있

14) Jerome S. Bruner, *The Culture of Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996) 참조.

15) Barry Barnes & David Bloor, "Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge," in *Rationality and Relativism*, ed. Martin Hollis and Steven Lukes (Oxford: Basil Blackwell, 1982), 27-28.

다. 즉, 교과(교과)의 가치는 그 자체에 있는 것이 아니라 내면화하는 방식과 과정을 통한 학습자의 경험에 따라 교과(교과)의 가치가 정해지게 된다.

지식 자체에 대한 관심에서 학습자의 경험의 질에 대한 교육 연구로 본격적으로 전환된 것은 지식관의 변화뿐만 아니라 학습자에 대한 인식의 변화를 뜻한다. 지식이 절대적인 내용의 체계라고 간주되었던 전통적 교육관의 경우에는 학습자의 역할이 지식을 일방적으로 수용하고 축적하는 수동적인 존재로 규정된다. 반면에 지식의 상대성과 맥락성으로 관점이 바뀔 경우에는 연구자들은 자연스럽게 지식을 받아들이는 학습자의 내면적 이해의 역동적 과정에 관심을 기울이게 된다. 따라서 지식의 본질에서 학습자의 이해(understanding) 혹은 앎(knowing)의 과정에 연구의 중심이 이동한 것은 학습자 태도에 대한 관점의 변화를 수반한 것이다.

교육과정(curriculum)은 교육 내용(contents)으로 선정된 지식을 재배열하고 이를 적절하게 전수할 수 있는 방법(method)을 구안하는 일련의 절차(process)를 규정하는 일련의 운영체계이다. 이러한 체계에서 교과(혹은 지식)를 내면화하는 학습자의 경험의 질에 초점을 맞춘 것은 현대의 교육과정의 성과로 여겨진다. 이러한 과정은 종교 공동체 내에서 진행되는 종교교육으로서 성직자 교육과 신도 교육의 과정에서 시사하는 바가 있다. 경전과 교리를 효율적으로 가르치기 위한 교과를 구성할 경우 성직자와 신도 모두 교과를 내면화하고 경험의 질을 높일 수 있는 종교의 교육과정을 고민하지 않을 수 없다. 경전의 교리가 교과(교과)의 지식과 동일시 될 수는 없겠으나 이를 받아들이는 학습자의 인식의 과정은 일종의 학습 경험으로서 교과(교과) 내용의 내면화라는 공통적 양상을 보일 수 있다고 여겨진다.

2) 지식과 관련된 이해와 믿음

학습자의 인지적 변화과정을 학습 경험으로 보려는 인지중심 혹은 주지주의 교육론이 진행될 때 다른 한편에서는 지식을 대하는 태도가 앎의 과정에 개입된다는

연구의 흐름이 생기기 시작하였다. 지식이 무엇이며, 어떻게 형성되었다는 의견이나 입장은 전문 학자들만이 아니라 어린 아동에서 성인에 이르기까지 누구나 지식을 대하는 나름의 믿음을 가지고 있다는 전제를 가정할 수 있다. 실제로 그동안 간과되어 온 개별 학습자들이 지식에 대한 태도 혹은 믿음이 학습의 과정에 큰 영향을 미치게 된다는 점이다.¹⁶⁾ 이처럼 비교적 최근에 지식을 대하는 태도로서의 믿음을 인식론적 신념(epistemological beliefs)¹⁷⁾이라고 칭하고 개인의 인지와 동기에 미치는 과정이 연구고 있다.

인식론적 신념이라는 표현에서 알 수 있듯이 전통적인 철학의 영역에서 사변적인 것으로 여겨지던 인식론이 개인의 신념의 문제로 다루어진 것은 주목할 만한 변화라고 볼 수 있다. 특히 동일한 지식 내용에 대해 개별 학습자들의 학습 경험과 성과의 차이가 어떠한 방식으로 설명될 수 있는지에 기여했다고 평가된다. 나아가 막연하게 심증으로서만 짐작하던 이해와 믿음의 교육적 과정이 구체적으로 밝혀진 점은 적지 않은 소득이라고 여겨진다.¹⁸⁾ 학습자의 지식에 대한 이해와 학습태도로서의 믿음이 불가분의 관계로서 연결되어 있으며, 인식론적 신념은 교육

16) 인식론적 신념과 관련한 연구는 페리(W. Perry)에 의해 시작되었다고 본다. 페리는 하버드대학교 학생들을 대상으로 광범위한 연구를 진행하여 학생들의 지식에 대한 신념이 학습의 과정과 성과에 영향을 준다는 점에 주목하였다. 학생들의 지식에 대한 신념이 ‘이원론-다원론-상대주의-헌신적 상대주의’로 변화해 가는 과정을 소개하기도 하였으며, 이후의 연구자들은 페리의 관점을 토대로 다양한 방식으로 학습자들의 신념이 어떻게 교육 경험의 질에 관여하는지를 연구하였다. Francisco Cano, “Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change through Secondary School and Their Influence on Academic Performance,” *British Journal of Educational Psychology* 75/2 (2005): 204.

17) 우리말의 믿음, 신념, 신앙에 대응하는 영어의 사전적인 뜻으로 가장 혼동되는 표현이 belief와 faith이다. 본 논문에서는 신념과 신앙을 아우르는 포괄적인 믿음의 표현으로서 belief를 사용하고 종교적 신앙의 의미로 faith를 사용하였다. 특정한 맥락에서 지칭되는 ‘epistemological beliefs’와 같이 정착된 번역 표현에 대해서는 인식론적 신념이라는 용어로 혼용하고자 한다.

18) 양미경, 「학습자의 인식론적 신념: 연구의 동향과 과제」, 『열린교육연구』 14 (2006): 2.

경험의 질에 영향을 미치는 중요한 요인인 동시에 교육적 경험의 결과라는 점을 부각시킨 일이다.

페리의 연구에서 출발한 학습자의 지식에 대한 믿음과 관련한 연구들은 개인적 인식론(personal epistemology)으로 불리기도 하면서 교육심리학의 분야에 상당한 주목을 받아 왔다. 연구의 양상이 다양해지면서 인식론적 신념의 본질에 대한 규정과 이를 구성하는 하위요인들의 내용이 연구하는 학자들의 수만큼이나 다양해진 것이 사실이다. 인식론적 신념에 대한 연구를 확장시킨 쇼머(Schommer)는 지식의 본질에 대한 신념이 하나의 차원으로 설명되기에 훨씬 복잡하다고 전제하고 다음의 다섯 가지 인식론적 신념의 유형을 제시하였다.¹⁹⁾

첫째, 지식의 확실성에 대한 믿음으로서 지식은 절대 변하지 않고 고정되어 있다는 신념으로부터 확실하지 않으며 항상 변한다는 신념의 차원이다.

둘째, 지식의 구조에 대한 믿음으로서 지식은 상호 분리된 정보의 모임이라는 신념으로부터 통합적으로 상호 연결되어 있다는 신념의 차원이다.

셋째, 지식의 원천에 대한 믿음으로서 지식은 절대적인 권위자로부터 발생하는 것이라는 신념에서부터 개인들의 합리적 사고에 의해 만들어지는 것으로 믿는 차원이다.

넷째, 학습 능력에 대한 믿음으로서 지능은 선천적으로 주어지는 신념에서부터 시간이 지나면서 향상될 수 있다는 신념의 차원이다.

다섯째, 학습 속도에 대한 믿음으로서 학습은 단번에 이루어지지 않으면 이후에도 이루어질 수 없다는 신념에서부터 학습은 단계적으로 서서히 이루어진다는 신념의 차원이다.

위와 같은 예에서 알 수 있듯이 인식론적 신념에 관한 연구의 대부분이 심리학적 양적 연구의 가설과 결과를 통해 학습자의 신념을 구성하는 요인들과 변수들

19) Marlene Schommer, "Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge in Comprehension," *Journal of Educational Psychology* 82/3 (1990): 499.

을 찾기 위한 절차로 구성된다. 따라서 연구 대상의 적절성에 대한 의문과 설문 응답으로 구성된 실험 도구들에 대한 타당성과 신뢰성에 논쟁을 불러일으킬 수 있다. 그럼에도 일관되게 공유되는 개념은 지식에 대한 이해의 문제는 믿음의 양상과 분명한 관련이 있다는 점에 있다. 지식에 체계와 이를 이해하는 방법의 문제에 만 주목해 온 교육의 영역에서 믿음의 변수가 개입되는 점을 실증적으로 입증하려는 것이다.

인식론적 신념의 내용에 대해서는 ‘지식의 본질(nature of knowledge)’과 ‘앎의 본질(nature of knowing)’의 두 차원으로 구별하는 것이 일반적이다. 지식의 본질은 ‘지식의 확실성(certainty)’에 대한 입장이 중심이 되고, 앎의 본질은 ‘지식의 원천(source)’ 및 ‘앎의 정당화 방식(justification)’에 대한 견해를 중심으로 연구된다. 지식의 본질에 대한 연구는 확실한 절대적 진리가 존재한다는 믿음에서부터 지식은 잠정적이고 계속 진화한다고 보는 믿음으로 발전되어 간다고 본다. 즉, 지식이 분절되고 구체적인 사실들의 누적으로 보는 믿음에서부터 지식은 고도로 상호연결된 개념망이고, 상대적, 우연적, 맥락적인 것으로 보는 믿음으로 발전되어 간다고 보았다. 앎의 본질에 대한 연구는 결국 외부의 권위자에게서 지식의 원천을 구하지만 상호작용을 통해 지식을 주체적으로 구성해 나가는 믿음으로 발전되는 것으로 설명된다.

인식론적 신념이 지식에 대한 학습자의 태도와 관련된다는 전제에서 출발하여 학습의 결과에 분명한 영향을 미친다는 가설과 연구결과는 교육이론가들과 교육활동 관계자들에게 분명한 시사점을 준다. 아동의 학습에 대한 부진을 단지 교과 내용 구성의 문제로 보거나 아동의 인지적인 제약으로 간주해 왔던 상황에서 아동의 지식에 대한 믿음이나 신념체계가 학습의 과정에 개입된다는 새로운 해결의 방향을 제시하는 셈이다.²⁰⁾ 학습과 관련한 연구의 결과는 다음의 몇 가지로 정리된

20) Schommer, “Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge in Comprehension,” 498.

다.²¹⁾

첫째로 인식론적 신념 수준이 낮을수록 학습에 있어서 소극적이 된다. 지식을 축적된 사실의 내용들로 간주하므로 절대적인 지식의 내용을 학습자 자신은 수동적으로 받아들여야만 하는 역할이 된다. 이러한 관점은 지식의 체계가 절대적이고 권위를 가진 학자들에 의해 조직된다고 보는 가장 소박한 차원의 인식론적 신념에 의해 형성된다.

둘째로 인식론적 신념 수준은 학습에서의 끈기와 밀접한 관련이 있다. 어려운 과제로 갈수록 인식론적 신념 수준이 낮은 학습자들이 쉽게 포기하고 성숙한 수준의 학습자들이 지속적인 노력과 성취를 보인다는 것이다. 학습의 상태를 완전히 학습되거나 전혀 학습이 안 된 상태(all-or-none learning)의 이분법에 빠진 미성숙한 학습자들은 어려운 과제에 대해 쉽게 포기해 버리는 경향이 있다.

셋째로 인식론적 신념은 정보를 이해하는 능력에도 영향을 미친다. 이분법적 지식관을 가진 낮은 수준의 학습자들은 기본적인 사실을 암기한 경우에 학습이 되었다고 느끼지만 지식에 대해 상대주의 관점을 가진 학습자들은 기본적인 사실을 새로운 상황에 적용할 수 있을 때에 학습이 되었다고 느끼게 된다.

넷째로 인식론적 신념은 지식을 통합하는 능력과 밀접하게 관련되어 있다. 인식론적 신념 수준이 낮을수록 학습의 내용과 일상의 생활 경험을 연관 짓는 노력을 하지 않는다. 반면 인식론적 신념의 수준이 높은 학습자일수록 여러 정보를 통합하고 연관지으려는 주체적인 시도를 한다는 점이다.

연구의 결과들은 학습의 과정이 학습자의 믿음의 수준과 밀접한 관련이 있음을 확인하는 내용들이다. 이러한 결과를 토대로 교육의 현장에 어떠한 변화를 줄 수 있는지에 대해서는 아직 연구의 관심이 미치지 못하고 있다.²²⁾ 교육의 목표와 평가가 교과중심적인 경향에서 완전히 벗어나지 못하는 수업 상황에서는 교사가 취

21) 양미경, 「학습자의 인식론적 신념」, 8-9.

22) Schommer, "Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge in Comprehension," 503.

하는 태도와 역량에 의해 인식론적 신념의 수준이 고려될 수밖에 없는 상황이다.

또 다른 문제점은 인식론적 신념에 대한 연구가 지식을 대하는 태도에 한정되어 있는 점이다. 학습의 과정과 결과는 지식에 대한 태도보다도 어쩌면 학습자 자신에 대한 자존감 혹은 자기효능감과 관련되어 있고, 교사에 대한 신뢰 관계의 수준에 많은 영향을 받을 수 있다는 점이 반영되지 못하고 있다. 학습자의 목표지향의 정도와 학습 전략에 의한 간섭이 인식론적 신념의 형성에 영향을 줄 수 있는 점도 간과할 수 없다.²³⁾ 이러한 문제들은 연구자들 자신의 문제라기보다는 연구의 역사가 길지 않고 연구자들 관심이 지식에 대한 태도에 집중되어 있기 때문일 수 있다.

지식사회학의 관점에서는 교과서와 같은 지식의 구성 자체가 기득권층의 이익을 대변하는 방향으로 신념화된다는 논의가 이미 오래 전부터 진행되어 왔으나, 학습의 상황에서 믿음의 문제가 부각된 것은 비교적 최근의 일이다. 믿음의 문제가 종교와 신앙의 영역에서만 다루어지는 것이 아니라 교육과 학습의 현장에서 밀접하게 논의가 되었다는 점에서 향후 종교와 교육의 관계에서 관심을 가질 만한 영역으로 여겨진다. 앎(혹은 이해)과 믿음의 관계가 실증적인 양적 연구를 통해 규명한 점은 본 연구의 주제와도 밀접하게 닿아 있는 부분이다. 종교교육 혹은 불교교육의 관점에서 학습자의 태도로서 믿음에 관한 연구는 종교를 수용하는 신도의 관점에서도 연구해 볼 영역이라고 여겨진다. 예를 들어 자신이 신앙하는 종교에 대한 신도들의 믿음의 정도가 교리를 이해하는 수준에 어떠한 영향을 미치는가에 대한 연구는 종교연구의 장에서 주목할 만하다고 본다. 교육의 장에서는 믿음이 교육의 과정에서 드러나지 않는 일종의 잠재적 교육과정(latent curriculum)으로 치부되어 왔지만, 종교의 장에서는 믿음 자체가 종교 활동의 수단이면서 목적이 되는 점에서 더욱 관심을 가질 만하다는 점이다. 자칫 인식론적 신념의 수준에 따라 교리

23) 인식론적 신념과 학업성취와의 관계에서 목표지향과 학습전략이 매개효과를 가진다는 국내의 연구도 있다. 송미선, 「인식론적 신념과 목표지향, 학습전략, 학업성취의 관계」, 전북대학교 박사학위논문 (2009) 참조.

를 수용하고 이해하는 수준이 다를 수 있다는 단정을 지을 수도 있겠으나, 지극히 원초적인 관점에서 믿음의 문제가 이해와 결부된다는 논의가 교육의 영역에서 가능하다는 점만으로도 가치가 있다고 본다.

3. 신행행증(解行證)의 교육과정 구조

1) 교육과정의 불교적 재개념화

전통적인 교육과정의 이론은 교육 목적 달성을 위해 교육 계획과 교육 방법을 효율적으로 체계화하는 작업이 중심을 이루었다. 변화하는 사회에 대처하고 새로운 지식 환경에 적합한 사회구성원을 양성하기 위해서는 과학적인 교육과정의 구성이 요구된다. 사회에서 요구하는 일반화된 교육 목표가 선정이 되면 그 방법은 가장 실증적이고 공학적인 설계모형과 효과성을 극대화하는 실행과정으로 구성될 수밖에 없다. 대표적인 실증적 체계로서 타일러(Tyler)의 교육과정 모형이 교육목표-교육내용-교육방법-교육평가라는 근대적인 체계중심의 과정으로 정착된 이후에는 모든 교육 활동들이 이 모형을 벗어나기 어렵게 되었다.²⁴⁾ 타일러에 의해 제안된 교육과정 모형은 효율성 중심의 체계적 모델로서 그 효과성이 인정되므로 쉽게 부정되거나 개선되기 어렵다. 교육적이기보다는 경제적 효율성 중심의 모델인 만큼 교육현장에서의 유용성이 크기 때문에 오늘날까지 일반화되어 적용되고 있다.²⁵⁾ 현재까지도 교육현장에서의 수업계획안과 학습지도안의 구성은 타일러의 교

24) 타일러의 교육과정 모형은 소책자의 서문에서 ‘교육목표의 설정’, ‘학습경험의 선정’, ‘학습경험의 조직’, ‘평가’라는 네 가지 요소로 제시하고 있다. 이들 네 요소는 유기적으로 연계되어 순환과정을 거치며 수행되는 관계이다. Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: University of Chicago Press, 1949), 1-2.

육과정의 틀 안에서 이루어진다고 할 수 있다.

현대의 교육과정은 이러한 타일러 식 효율성 중심의 전통적인 교육과정을 산업 사회의 공장제 모형으로 간주하며 비인간화된 실증주의 관점이라고 비판한다. 타일러의 전통적 교육과정은 기술공학적이고 비용경제적인 측면을 교육의 현장에 끌어들이었다는 주장이다. 타일러의 교육목표-교육내용-교육방법-교육평가의 구조는 ‘교육’이라는 단어 대신에 산업사회 혹은 공장제 모형의 용어로 쓰이는 ‘생산’이라는 말로 대체될 경우 생산목적-생산내용-생산방법-생산평가라는 논리로도 전혀 무리가 없다. 타일러의 교육모형이 산업사회의 기계적인 생산모형을 그대로 따 왔다는 비판을 받는 점이 여기에 있다. 학교교실의 기계적인 반복교육이 마치 공장에서 물건을 만드는 단순노동과 크게 다를 바가 없다는 문제의식을 반영하고 있다. 이러한 상황에서는 교육활동의 주체인 교사와 학생의 내면적인 변화와 역동적인 상호작용에 대한 관심은 교육을 계획하는 단계에서부터 배제되어 버린다.

전통적인 효율성 중심의 교육과정 이론을 비판하는 학자들은 지식의 본질과 형성 과정에 대한 보편적이고 객관적인 입장에 근본적인 의문을 제기하고 지식 형성의 사회적, 문화적 맥락을 강조한다. 실존주의, 현상학, 해석학, 비판이론 등의 배경을 가진 일종의 탈근대적 입장의 교육과정이론들은 지식에 대한 보편성, 합리성, 객관성에 회의를 보이면서 지식 형성의 개별성과 문화적 다원성을 전제하고 있다. 이러한 입장을 대표하는 학자로서 일종의 재개념주의자(reconceptualist)로 지칭되는 파이너(Piner)는 전통적인 교육과정 모형이 교육을 비인간화로 이끌었으며 내면적인 경험의 질에 관심을 두지 않고 외적인 성취와 성과에만 집착하게 만든다고 비판한다. 행동주의와 실증주의에 기반을 둔 목표중심의 전통적 모형은 목표 이외의 모든 과정을 획일화 시켰으며 학습자의 경험을 과업 중심으로 바꾸어

25) 타일러의 교육과정 모형은 이후의 모든 교육과정 분야의 매뉴얼에 해당된다고 말할 정도로 부동의 권위를 갖고 있다. Philip W. Jackson, “Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists,” in *Handbook of Curriculum Research*, ed. Philip W. Jackson (New York: Macmillan, 1992), 24 참조.

놓았다는 점이다.²⁶⁾ 그는 ‘개발’ 중심의 교육과정이지 아닌 ‘이해’ 중심의 교육과정으로 전환되어야 함을 지적하며 그 대안으로서 ‘쿠레레(Currere)’의 방법을 제안한다.

라틴어 어원의 currere는 명사적 의미로는 ‘달리는 코스(the course of running)’로 정의되지만 동사적인 의미로 쓰일 경우 ‘코스를 달리는 일(running of the course)’의 뜻으로 전환된다. 명사에서 동사로의 품사적 차이일 수 있지만 실질적으로 동사적 의미로의 변화는 관심의 초점이 ‘달리는 주체의 경험(experience of the runner)’으로 변화되었음을 뜻한다. 교육과정의 의미가 달리는 코스에 한정될 경우 달리는 주체의 의사와 상관없이 주어진 획일적인 체계로 교육과정이 구성되지만, 달리는 주체의 경험에 중심을 둘 경우 학습자의 경험을 증폭시키는 환경으로서 교육과정의 조건이 변화될 수 있다. 전자의 경우 교육과정은 완수되어야 할 과업이라면 후자의 경우는 경험을 보완하는 도구로서의 의미를 갖는다. 다시 말해 쿠레레의 방법론은 학습자 중심으로의 교육과정 패러다임의 전환을 뜻한다.

일반화된 원리나 법칙에 따른 인위적인 교육과정의 설계에 대한 거부와 학습자 중심으로의 교육과정 개념의 변화를 요구하는 재개념주의 관점은 그 결과의 유용성 여부를 차치하고서라도 그 자체로 의미가 있다. 파이너는 교육과정 재개념화의 적절한 방법이 쿠레레(currere)이며 이는 완수해야 할 과정이나 그에 따른 인위적인 형태를 의미하는 것이 아니라고 보았다. 쿠레레는 나아가는 행위 과정 그 자체이며 넓게는 학교 안과 밖을 형성하는 우리의 인생인 동시에 인생 경험 자체라고 말하고 있다.²⁷⁾ 공교육으로 구성되는 제도권의 교육은 학습자의 경험 자체가 목적

26) 파이너(Pinar)는 비인간화된 학교교육을 벗어나기 위해서는 객관적인 지식 내용을 통해서가 아니라 우리 자신의 내면적 경험에 접근함으로써 존재를 구축하는 조건들로부터 해방되어야 함을 주장한다. William F. Pinar, “Currere,” in *Key Concepts in Curriculum Studies: Perspectives on the Fundamentals*, ed. Judy Wearings et. al. (Oxford: Taylor & Francis Group, 2019), 50-52.

27) William F. Pinar & Madeleine Grumet, *Toward a Poor Curriculum*

이기보다는 공적인 지식을 수용하기 위한 수단으로 전락되고 있음에 대한 일종의 경종이 되는 셈이다. 전통적인 교육과정 모형으로서 교육 목표-내용-방법-평가의 틀에서는 개인의 실존적 경험이 받아들여질 수 없음에 대한 대안의 목소리라고 할 수 있을 것이다.

재개념주의 관점이 기존의 맹목적인 전통적 교육과정 모형에 대한 문제의식을 환기시킨 점은 의의가 있으나 비판 그 자체만으로 대안이 될 수 있느냐는 반론도 제기된다.²⁸⁾ 타일러의 전통적 교육 모형이 잘못되었다고만 지적한다면 이에 대한 대체 모델을 제시할 수 없을 경우의 대안없는 비판이라는 반론도 무시할 수 없는 점이다. 근대적 모형에 대한 탈근대적 입장의 재개념주의적인 비판이 근대적인 거대 담론의 대안을 제시하는 것 자체를 의도하지 않기 때문에 대안적인 모형을 제시하라는 요구 자체가 불합리할 수도 있다. 그럼에도 현실적인 교육현장의 요구에는 타일러의 목표모델이 제시한 그 간의 유용성마저 부정될 수 없다는 평가도 함께 공존한다. 타일러의 목표 중심의 모델 자체에 문제가 있다기보다는 타일러의 효율적 모델이 잘못된 방식으로 교육현장에서 활용되어왔다는 타일러에 대한 재평가도 논의되고 있다.²⁹⁾

이상의 교육과정 관련한 최근까지의 논의들이 불교의 교육과정이론 구성에 주는 시사점은 적지 않다고 생각된다. 불교의 교육과정과 관련한 논의들은 여전히 전통적인 수증론에 한정되어 있어서 현대의 교육과정 이론에 어느 정도로 적용되는 것

(Dubuque: Kendall Hunt, 1976), 18.

28) 파이너는 학습자의 내면과 경험 세계를 드러낼 수 있는 쿠레레의 방법으로 개인의 전기적 상황을 '회귀-전진-분석-종합'의 4단계를 통해 밝히는 자서전적 글쓰기 형태를 제안한다. 이를 통해 학습자 자신의 잘못된 교육적 경험을 바로 잡아 진정한 자아를 확인할 수 있다고 보았다. William F. Pinar, *Autobiography, Politics and Sexuality: Essays in Curriculum Theory, 1972-1992* (New York: Peter Lang, 1994) 참조.

29) 이와 관련한 논의는 김복영, 허창수, 「미국의 전통주의자와 재개념주의자 간의 교육과정 담론이 가진 의미: 1990년 이후를 중심으로」, 『교육과정연구』 25/4 (2007): 1-34 참조.

이 적절한지에 대한 논의조차도 이루어지지 않은 실정이다. 그나마 돈점 논쟁과 관련한 논의들이 깨달음의 과정과 그에 따른 방법에 대한 본격적인 쟁점이 되었다고 볼 수 있으나, 그 자체로 교육과정이라는 이론적 틀을 갖추었다고 보기는 어렵다. 그럼에도 돈()과 점(漸), 오(悟)와 수(修)에 대한 치열한 논증들은 불교적 교육과정 구축을 위한 중요하고 풍부한 자원이 된다고 할 수 있다.

서론에서 간략하게 언급된 바 있듯이 불교의 신해행증(信解行證)의 과정은 교육 과정에 대한 불교적 재개념화의 한 방법이라고 평가된다. 타일러와 같은 목표-내용-방법-평가의 유비라고 할 수 있을 정도로 믿음-이해-다짐-깨침의 신해행증 과정은 불교적 교육과정의 특징과 의의를 정확하게 반영할 뿐만 아니라 종교적 교육 과정으로서의 보편적 확장 가능성을 갖는다고 할 수 있다. 신해행증의 모형은 타일러와 같은 전통적 교육과정 모형의 보편적 틀을 제시하면서도 목표 중심의 획일적인 교육 운영을 극복할 수 있는 유용한 체계로 기능될 수 있다. 무엇보다 ‘믿음[信]’에 의해 주도되는 교육과정의 흐름은 불교적인 수증론의 가장 핵심적인 역할로서 이론 및 실천의 지침이 될 수 있다.

신해행증이 대표적으로 화엄사상에서 잘 나타나고 있지만 화엄 이전에 광범위한 불전(佛典)의 교의 전반을 요약하는 체계로서 알려져 왔다.³⁰⁾ 『대승기신론(大乘起信論)』의 「해석분(解釋分)」에는 신성취발심(信性就發心), 해행발심(解行發心), 증발심(證發心)으로 구분하여 이들 각각이 십주(十住)에서 십신(十信)을 겸하고, 십회향(十廻向)에서 십행(十行)을 겸하고, 초지(初地)에서 십지(十地)에 이른다고 보았다.³¹⁾ 기신론의 발심에 대한 구분은 화엄사상의 신해행증 해석에 영향을 주었을

30) 이종익에 의하면 교리행과(敎理行果) 또는 신해행증(信解行證)의 사과(四科)로서 불전의 교의를 요약할 수 있다고 한다. 그는 교와 리는 진리의 인식문이요, 행과 과는 그 실천적 수증문이므로 신해행증 또한 같은 내용의 다른 표현이라고 보았다. 이러한 입장에서 교(敎)와 신(信)이 정확히 대응될 수 있는지에 대해서는 구체적인 설명이 없기 때문에 그 진의를 알 수는 없다. 다만 교리행과와 신해행증이 인식과 실천으로서 불교교의를 표현했다는 점은 확인된다. 이종익, 「선수증에 있어서 돈오점수의 과제」, 『보조사상』 4 (1990): 241 참조.

것으로 추정이 가능하다. 실제로 화엄 2조 지엄()이 화엄경 정종분의 각 품의 내용별로 거과권락생신분(擧果勸樂生信分), 수인계과생해분(修因契果生解分), 의연수행성덕분(依緣修行成德分), 의인입증분(依人入證分)이라 구분한 것은 화엄경을 각각 신해행증으로 네 과정으로 나누려는 의도로 여겨진다.³²⁾

현대에 와서 신해행증을 본격적인 불교학 연구의 대상으로 논의한 경우는 찾아보기 어려우나 김동화 박사의 불교 경전의 종합 재정리 방법론이 눈에 띈다. 그는 신해행증을 4교관(四敎觀)이라 칭하며 종파를 초월하면서도 통일하는 하나의 방법으로서 믿음의 불교, 이해의 불교, 실행의 불교, 증득의 불교라는 구분을 제시한다. 그에 의하면 불교의 삼장 역시 신해행증 4교로서 구분할 경우 어느 하나의 경이나 율을 근거로 종파불교를 구분하는 문제가 자연히 해소될 것이라고 보았다. 그는 신해행증에 의한 삼장의 구분을 다음과 같이 정리하고 있다.³³⁾

<표 1> 신해행증의 경전분류

불교	신(信) 불교: 아함 및 기타	: 종교
	해(解)의 불교: 반야・방등부, 논부	: 철학
	행(行)의 불교: 화엄 외 여러 경, 율부	: 윤리
	증(證)의 불교: 법화・화엄 외 여러경	: 완성의 불교

위와 같은 구분이 각각의 경전과 그에 해당되는 학문 분야가 명확한 경계로서 범주화 된다고 보기는 어려울 것이다. 그럼에도 거칠기는 하지만 내용의 특징과

31) 元曉述, 『大乘起信論疏』 卷2 (韓佛全 1, 723b-c): “信成就發心者 位在十住 兼取十信……解行發心者 在位十廻向 兼取十行……證發心者 在位初地 乃至十地.”

32) 김동화, 『한국불교사상의 좌표』 (서울: 도서출판 보림사, 2984), 159.

33) 김동화, 『한국불교사상의 좌표』, 189.

지향의 정도에 따라 경전을 네 영역으로 나눔으로써, 종파에 따른 특정한 경의 우위 여부를 따지는 문제를 어느 정도 해소할 수 있으며 그동안 소홀하게 여겨진 경전들의 가치를 새롭게 조명해 볼 여지가 생길 수 있게 된다.

이후의 장에서 구체적으로 다루어지겠지만 신해행증의 교육과정 구성은 믿음-이해-답음-깨침이라는 네 과정으로 불교적 교육과정을 정립하는 데 유용한 모형으로 기능할 수 있을 것으로 여겨진다. 이는 단순히 타일러 방식의 모형에서 교육 목표(objectives) 혹은 목적(aims)의 위치에 믿음으로 대치되는 것 이상의 재개념화를 의미한다. 교육 내용으로서의 이해와 교육 방법으로서의 답음이 일정 정도의 연관성을 가지고 있으면서도 믿음으로 시작되어 이해와 답음의 과정을 거쳐 깨침으로 마무리되는 과정은 단선적인 시간적 순서의 과정이 아닌 불교적 관점에서의 해석학적 순환을 설명할 수 있게 된다.

2) 불교교육과정과 신해행증

불교교육의 정체성 문제는 불교와 교육의 보편성과 특수성의 관점에서 논의되는 점에서 종교교육의 경우와 유사한 상황에 놓여있다. 즉 종교와 교육의 보편성과 특수성의 관계가 동일하게 대치된다. 불교의 관점에서는 불교적 보편성과 교육적 특수성의 관계로 볼 수 있고, 교육의 관점에서는 불교적 특수성과 교육적 보편성의 틀에서 이 둘의 관계를 이해하게 된다. 이러한 점은 교육과 관련된 개별 종교들에게 동일한 문제의식으로 던져진다. 기독교교육, 유교교육, 원불교교육 등도 자기 종교와 교육의 특수성과 보편성의 관계에 대한 딜레마 상황을 겪게 된다. 불교와 교육의 관계는 쌍방향적 상호관계라는 점을 간과할 수 없다. 불교교육이 불교적 특수성과 교육학적 보편성만으로 설명되려면 불교교육을 교육학 하위영역으로 두었다는 전제에서만 가능하다. 불교교육이 교육학의 하위영역이 될 수 있는지

는 여전히 의문이다. 반면 불교교육을 불교의 하위영역으로 둘 경우 오히려 불교적 보편성과 교육학적 특수성의 관계로 설명되어야 한다. 불교라는 방대한 교리와 사상을 특수한 교육적 상황에 적용해야 하는 것이라면 충분히 이러한 관점이 논의될 필요가 있다. 두 학문이 쌍방향적으로 상호작용한다고 본다면 일방적인 보편성과 특수성의 결합이라고 보기는 어렵다.

이러한 두 가지 관점, 즉 불교의 입장에서 교육을 이해하고 심화시키려는 입장과 교육의 입장에서 불교를 이해하고 적용하려는 입장은 구체적인 논의가 필요하다. 단순히 불교적 특수성과 교육적 보편성이라는 이분법적인 틀로는 설명되기 어려운 학문영역의 측면이 있다. 앞서 제시했듯이 불교적 보편성과 교육적 특수성이라는 학문적 접근을 간과할 수 있기 때문이다. 불교교육이 불교적 특수성과 교육적 보편성만으로 설명되려면 불교교육의 영역이 온전히 ‘교육학>종교교육>불교교육’이라는 범주에서만 가능하다. 그러나 불교와 교육의 학문적·실천적 만남에서는 ‘불교학>응용불교>불교교육’의 측면이 배제될 수 없다. 교육학적 하위범주로서의 불교교육과 불교학적 하위범주로서의 불교교육의 관계가 분명하게 구분될 필요가 있다. 학문적 위계와 범주에 따른 문제로 볼 수 있으나 이러한 경향은 연구방법론의 입장에서도 제한적인 접근을 가져올 수밖에 없다.³⁴⁾

현재까지의 불교교육의 연구 영역이 독립된 학문으로서 기능할 만큼 이러한 토대를 구축했는지를 단언하기는 쉽지 않다. 그러나 아직까지 이러한 방식을 넘어서 불교교육학의 정체성 문제를 논의한 연구를 찾기는 어렵다. 그만큼 불교교육의 정체성을 이해하는 데 중요한 문제이므로 불교교육의 영역에 대한 논의들은 지속적

34) 불교교육이 교육학의 하위영역인지 불교학의 하위영역인지를 이념적으로 설정하는 것은 가능하지만 현실적인 연구영역에서는 쉽지 않다. 이러한 난점은 종교교육에 대한 종교학과 교육학의 관계를 설정하는 데에서도 드러난다. 또한 종교교육과 불교교육과의 관계에서도 종교교육이 과연 불교교육의 상위영역에 있다고 할 만큼 충분한 논의의 틀을 형성하고 있는지도 의문이다. 아직까지는 역할의 측면에서 볼 때, 종교교육이 불교교육이나 기독교교육의 상위에 있다기보다는 불교교육, 기독교교육 등의 개별종교들을 연결해주는 ‘사이’에 있다고 판단된다.

으로 되새길 필요가 있다. 불교의 입장에서 교육을 수용하는 관점의 교육을 “불교의 교육”이라 하고, 교육의 입장에서 불교를 채택하는 교육을 “불교적 교육”이라 할 경우, 앞의 불교의 교육은 불교의 가르침을 믿고 이해하며 실천하도록 하게 하기 위한 교육으로서 승려교육이나 재가의 불자교육 또는 불교의 포교 차원에서의 교육 형태이다.³⁵⁾ 불교교육에 적용한다면, 불교의 교육과 불교적 교육의 구분에 불교에 관한 교육(education about Buddhism)이 추가될 필요가 있다. 객관적 입장에서는 불교교육과 불교적 교육 둘 다 불교라는 신행적 틀을 완전히 벗어날 수 없다고 지적될 수 있기 때문이다. 따라서 불교를 학문적 입장 혹은 지식 체계의 입장에서 접근하는 방법으로서 불교에 관한 교육이 요구된다.

이를 반영하여 이 세 과정을 용어를 세분하여 해당영역을 정리하면 다음과 같다.³⁶⁾

<표 2> 불교교육의 분류

35) 박범석, 「불교교육학의 종교교육적 성격과 과제-종교교육학연구 20년의 회고와 전망」, 『종교교육학연구』 48 (2015): 5.

36) 위의 논문에 소개된 표를 수정하여 제시한다.

	불교의 교육	불교에 관한 교육	불교적 교육
교육 목적	신앙의 내면적 성숙	불교의 객관적 이해	불교적 심성의 함양
교육 내용	교리를 통한 신앙 독려	불교 관련 지식과 체계	불교적 정조와 인식
교육 방법	수용과 몰입	분석과 비교	통찰과 자각
물음의 방식	어떻게 신앙할 것인가	불교란 무엇인가	어떻게 성장할 것인가
담론의 장	종교계	학술계	교육계
신해행증 영역	믿음[] 중심	이해[解] 중심	달음[行] 중심

이러한 구분은 구체적인 논의가 필요하겠지만 불교와 교육의 관계를 이해하고 적용하는 데 유용한 점이 있다. 교육의 목적(목표), 내용, 방법에 따라 접근방식에 차이가 있으며 무엇보다 담론의 장이 다르다는 면에서 성격이 명확해진다.³⁷⁾ 공교육의 장에서 이루어져야 할 내용은 우선적으로 ‘불교에 관한 교육’이 된다. 또한 불교교단과 공동체에서 이루어지는 교육은 ‘불교의 교육’이 되어야 할 것이다. 불교적 교육은 어느 장에서 이루어지더라도 그것이 불교라는 보편적인 가르침과 실천을 통해 삶에 대한 통찰을 줄 경우라면 문제가 될 수 없다. 오히려 불교에서 지향하는 보편적 가치를 큰 저항이나 갈등없이 이해할 수 있게 해주는 방법이 될 수 있다.

위의 표에 제시된 세 가지 불교교육의 형태 역시 신해행증의 원리로서 명확하

37) 엄밀한 의미에서 목적(aim)과 목표(objective)는 구분되어야 한다. 방향성과 의도를 뜻하는 목적은 ‘왜(why) 그것을 하지 않으면 안 되는가’에 대한 답을 요하는 용어이다. 반면에 목표는 목적으로서의 ‘why’에 대한 물음이 해결되었을 때 일종의 도착점으로서 ‘무엇(what)을 해야 하는가’에 대한 대답이다. 따라서 목적에 관한 진술과 목표에 관한 진술은 구분되어야 하지만 여기서는 구분하지 않고 방향성과 도달점을 아우르는 개념으로 쓰며, 필요에 따라서는 구분하여 제시될 것이다.

게 구분 지을 수 있다. 신()으로서의 불교의 교육, 해(解)로서의 불교에 관한 교육, 행(行)으로서의 불교적 교육으로 전치되어, 각각의 교육이 신앙교육, 지식교육, 심성교육이라는 세 차원을 담당하고 있음을 알 수 있다. 물론 신해행증에서의 신해행을 불교교육 분류로서 신앙교육, 지식교육, 심성교육으로 반드시 일치시킬 필요는 없지만 아직까지는 이들을 비교하는 방법적 원리로서 의미가 있다고 판단된다.

지눌의 수행이론은 교육이론의 개념도로 다음과 같이 구조화 할 수 있다.

<표 3> 신해행증의 교육과정체계

교육과정체계	수증론 영역	교육론 영역
신(信)	돈오점수	교육목적론
해(解)	선교일치	교육내용론
행(行)	정혜쌍수	교육방법론
증(證)	구경각	교육평가론

신-해-행-증의 교육과정 체계에 따른 지눌의 수증론 영역을 교육론으로서 배치시켜 보았다.

첫째로 교육과정 체계의 신(信)에 해당되는 것으로서 수행 전반의 방향성을 제시하는 점에서 돈오점수로서의 목적론에 배치되었다. 믿음으로서의 목적은 일종의 지침이면서 활동의 이유가 되기 때문에 매순간의 활동에 내재되어야 한다.

둘째로 교육과정 체계의 해(解)는 수행의 내용으로서 선과 교에 축적된 방법론적 지식의 측면에서 내용론에 해당된다. 선에서 추구하는 수행의 내용과 교에서

추구하는 수행의 내용이 불교 이해의 중심적인 기준이 된다.

셋째로 교육과정으로서의 행(行)은 수행의 방법과 관련되어 선정과 지혜를 함께 담는 의미로서 방법론에 해당된다. 님으로서의 수행방법은 효과적인 수단으로서만 볼 수 없으며 님의 과정 자체가 깨침과 분리되지 않는 점에 정혜쌍수의 의의를 둘 수 있다.

끝으로 교육과정에서의 증(證)은 수행의 결과에 해당되므로 수행의 과정에서는 벗어나 있다. 그럼에도 결과에 대한 평가의 측면이 스승과 제자의 선문답에서 드러나기도 하므로 평가론으로 배치해도 큰 문제가 없다고 판단된다.

하지만 이상의 불교 수증론과 교육론이 정확히 부합된다고 볼 수 없고 또 그렇게 고착되어서도 안 된다고 생각한다. 불교수행의 전통이 그 자체로서 의미있는 체계로서 이해되는 것이 정확한 것이며 오히려 교육체제로 환원될 경우 불교 수행론적 가치가 훼손될 우려도 있다. 다만 이러한 배치를 통해 지눌의 수행 과정을 현대의 교육적 원리로서 이해하는 데는 용이하다는 측면에서 수용되기를 기대한다.

신해행증(信解行證)의 네 과정의 순서에 대해서는 좀 더 논의가 필요하다. 믿음을 일으켜야 이해가 생기고 이를 통해 님은 후 깨달음에 이른다는 것은 이 네 과정이 시·공의 제약적인 순서에 의해서 이루어진다는 의미이다. 그러나 시간과 공간을 떠난 일심의 증험에 있어서는 이들이 시간적 차이에 의하지 않고, 동시에 혹은 더불어 일어날 수밖에 없다. 믿음은 이해와 더불어, 이해는 님과 더불어, 님은 깨침과 더불어 일어난다. 목적으로서의 깨침에 이르기 위해서는 믿음과 이해와 님이 수단이나 과정이 아니라, 더불어 이루어지지 않을 수 없다.

믿음이란 결정을 지어서 말하는 것이다. 이치가 실제로 존재함을 믿고, 님으로써 얻게 됨을 믿으며, 님아서 얻은 때에 한없는 덕이 있음을 믿는 것이다.... 만일 사람이 이 세 믿음을 일으킬 수 있게 되면, 불법에 들어 모든 공덕을 나게 하고 모든 장애로부터 벗어나 위 없는 도에 이르

게 된다.³⁸⁾

원효(: 617~686)의 경우 믿음의 대상을 세 가지로 나누어 설명하고 있다. 첫째는 이치가 실제로 있다는 믿음인데, 이것은 불성의 본성, 진여와 본각 등과 같은 진리에 대한 믿음을 말한다. 엄밀히 말하면 믿음은 근본에 대한 믿음으로서, 근본이란 모든 부처들이 귀의하고 모든 실천의 근본이 되는 진여의 법을 말한다.³⁹⁾ 즉, 바른 도리, 이치의 존재에 대한 믿음이라 할 수 있다. 둘째는 이러한 진여의 법을 수행을 통해서 얻을 수 있다는 믿음이다. 이것은 수행을 통해 목적을 성취할 수 있는 자신의 가능성과 의지에 대한 믿음을 말한다. 수행자가 아무리 어려운 난관에 직면한다 해도 이를 극복하는 힘은 바로 자기 스스로에 대한 믿음이 가장 크다고 할 수 있다. 마지막으로 이러한 두 가지 믿음에서 나아가 닦아서 얻은 때의 무궁한 덕에 대한 믿음이다. 무궁한 덕이란 바로 깨침의 공덕이다. 무궁한 덕이란 상구보리 하화중생(上求菩提 下化衆生)을 이룬 보살의 무상한 대자대비(大慈大悲)의 공덕을 말한다.

‘믿음의 뿌리’는 ‘일심이라는 근원적 자리로 돌아감’으로써 일어나는 것이므로 원효를 비롯해서 많은 주석가들은 ‘대승기신론’의 요점을 일심으로 돌아가는 데 있다고 보았다. 원효는 ‘대승기신’이라는 제목을 해설했던 ‘일심이 체(體)이고, 믿음이 그 용(用)’이라는 체용의 구도를 그대로 ‘믿음의 뿌리’에 대한 해설에도 적용하고 있다. 믿음은 의지나 이성 등 어떤 정신적 기능에 의해서 일어나는 게 아니라 일심의 작용이라고 한다. 믿음이 진여라는 존재론적 진상 그 자체를 바탕으로 일어나는 경우에 불퇴전의 믿음이라고 일컫는다.⁴⁰⁾ 이러한 믿음, 이해, 닦음, 깨침

38) 『大乘起信論疏』 卷上 (韓佛全』 1, 699c): “信以決定謂爾之辭 所謂信理實有 信修可得 信修得時有無窮德 若人能起此三信者 能入佛法 生諸功德 出諸魔境 至無上道.”

39) 『大乘起信論疏』 卷下 (韓佛全 1, 726b): “信根本者 眞如之法 諸佛所歸 衆行之原 故曰根本.”

의 네 과정에서 믿음을 우선적으로 둔 것은 믿음이 일관되게 이해와 닦음을 가능하게 하는 모든 배움의 과정의 동인()으로 작용하기 때문일 것이다.

신해행증은 불교 수행 전반에 깔려있는 개념이지만 명시적인 형태로 구체적인 해석과 함께 정리된 문헌을 발견하기는 쉽지 않다.⁴¹⁾ 그럼에도 믿음, 이해, 닦음이라는 개념들이 지속적으로 관계된 형태로 등장하는 점으로 봐서는 깨침을 위한 과정과 절차로서 신해행증에 대한 공유된 인식이 내재한다고 여겨진다.

40) 박성배, 『깨침과 깨달음』, 167.

41) 신해행증의 과정이 명시적으로 드러난 것은 화엄사상에서 찾을 수 있다. 법장(643~712)은 『華嚴經探玄記』에서 화엄경을 거과권락생신분(舉果勸樂生信分), 수인계과생해분(修因契果生解分), 탁법진수성행분(托法進修成行分), 의인증입성덕분(依人證入成德分)으로 나눈 것에서 이들이 각각 신해행증을 뜻하고 있음을 알 수 있다. “今更尋下文總長分為五 初品是教起因緣分 二舍那品中一周問答名舉果勸樂生信分 三從第二會至第六會來一周問答名修因契果生解分 四第七會中一周問答名託法進修成行分 五第八會中一周問答名依人入證成德分”(大正藏 35, 125b).

Ⅲ. 보조 사상에서 믿음의 기능

지눌에게서 믿음은 수행의 과정과 결과에 영향을 주는 중요한 매개적 개념이다. 지눌의 사상을 잘 나타내는 용어인 돈오점수(頓悟點修), 정혜쌍수(定慧雙修), 선교일치(禪敎一致)와 같은 개념에 있어서도 믿음은 돈과 점, 정과 혜, 선과 교를 매개하는 핵심적인 요인이다. 믿음의 개념이 보조 사상을 이해하는 중요한 키워드임에도 불구하고 지눌 연구에서 믿음의 기능에 관심을 기울이지 못해 온 것이 사실이다. 본 장에서는 지눌의 수행론에 기능하는 믿음을 논의하기 위해서 지눌 이전의 믿음의 용례를 주로 화엄사상의 관점에서 살펴보고 지눌 이후에 믿음의 의미와 기능이 어떻게 영향을 받고 변화되어 왔는지를 논의하고자 한다.

1. 보조 이전의 믿음[]

1) 경전에서의 믿음 양상

부처 당대에도 믿음에 대한 중요성이 언급된 부분이 보인다. 대표적으로 믿음 자체의 의미와 역할을 규정하는 내용이 『아함경(阿含經)』에서 제시된다. 사위국 기수급고독원으로 신(信)이라는 이름의 바라문이 찾아왔을 때 세존은 ‘이른바 믿음이란 뛰어난 계율, 보시, 들음, 평등, 지혜를 높여서 믿음이라 한다. 이름만을 따서 믿음이라 하는 것은 아니다.’⁴²⁾라고 말하였다. 단순히 본다면 작명을 하고 이름을 잘 해석해 준 경우로 보이지만 믿음이 다른 모든 수행의 원리보다도 으뜸

42) 『信經』(大正藏 2, 224a): “如是我聞 一時 佛住舍衛國祇樹給孤獨園 時 有異婆羅門 來詣佛所 與世尊面相慰勞 慰勞已 退坐一面 白佛 瞿曇 我名信 佛告婆羅門 所謂信者 信增上戒施聞捨慧 是則爲信 非名字是信也.”

이 되며 그 모든 것들을 합친 경우에 해당되는 것으로까지 여겨진다. 계를 수지하고 보시를 행하고 진리를 듣고 일체의 평등함과 지혜를 갖추는 것이 믿음이라고 한다면 궁극의 진리의 단계와도 다를 게 없는 상태가 된다. 믿음이 특정한 인식의 상태가 아니라 거의 모든 활동에 역동적으로 반응하도록 하는 깨침의 작용으로 볼 수 있다.

지눌의 믿음에 대한 입장은 초기 불교보다는 중국의 화엄과 같은 대승불교의 개념에 의지한다. 대승불교에 와서는 불멸 이후 색신()이 아닌 법신(法身)에 대한 믿음으로 대상이 대치되면서 전문적인 수행자가 아닌 중생의 관점에서 믿음의 문제가 주로 『대지도론』, 『법화경』, 『화엄경』에서 언급되고 있다. 초기 불교의 깨달음이 높은 수준의 수행을 거치는 것이어서 범부들의 접근이 어려웠다면, 대승 불교에서는 근기가 낮은 중생도 발심을 위해 선행되어야 할 믿음이 강조될 수밖에 없었을 것이다.

『대지도론』에서 믿음으로써 부처의 가르침의 큰 바다에 들어가는 것이므로 믿음이 아니고서는 불법에 들어설 수 없음을 강조한다.

불법의 큰 바다는 믿음으로 능히 들어가고, 지혜로서 능히 건넌다. 이것이 바로 믿음이다. 만약 사람의 마음 가운데 믿음이 청정하면 능히 불법에 들어간다. 만약 믿음이 없는 사람은 불법에 능히 들어가지 못한다. 믿지 않는 자는 이러한 일이 이와 같지 않다고 말하지만, 그것이 바로 믿지 않는 모습이다. 믿는 자는 이러한 일을 이와 같다고 말한다.⁴³⁾

『화엄경』에서도 ‘믿음은 도의 근원이며 공덕의 어머니로서 일체의 선법을 기르게 한다. 의심의 그물을 끊고 애착의 흐름에서 벗어남으로써 열반의 위없는 도를

43) 『大智度論』 (大正藏 25, 63a): “佛法大海信為能入 智為能度 如是義者即是信 若人心中有信清淨 是人能入佛法 若無信是人不能入佛法 不信者言是事不如是 是不信相信者言是事如是.”

열어 보인다.’⁴⁴⁾고 하여 모든 수행이 믿음에서 출발한다는 점을 보인다.⁴⁵⁾ 그러나 출발점이라고 해서 그 이후에 믿음이 관여하지 않는 것은 아니다. 보현보살은 ‘믿는 마음으로 의심이 없는 사람은 위없는 도를 성취하여 곧 모든 부처와 같게 된다’고 하여 믿음이 시작이 아닌 성불의 마지막까지 영향을 주는 것으로 나온다.⁴⁶⁾ 화엄교학에서 믿음은 수행과 깨침의 알파이며 오메가인 셈이다.

화엄에서의 믿음의 대상에 대해 문수보살은 삼보()라고 제시한다. 불법승(佛法僧) 삼보에 대한 믿음이 곧 정신(淨信)이며 이것이 발보리심으로 이어져 상구보리(上求菩提)와 하화중생(下化衆生)의 보살도를 완성하게 된다. 이것이 일종의 발보리심을 위한 일종의 동기유발의 작용을 한다면 궁극의 믿음은 스스로의 본래불(本來佛)에 대한 믿음이 된다.

불자들이여, 여래의 지혜는 모양 없는 지혜, 걸림 없는 지혜로서 중생들 몸 안에 갖추어져 있다. 그런데 다만 어리석은 중생들이 착각에 덮여, 그것을 알지 못하고 보지 못해 믿는 마음을 내지 않는다. …… 이상하다. 이상하다. 여래의 원만한 지혜가 그 몸속에 있는데 그것을 알지도 보지도 못하는가. 나는 저 중생들로 하여금 거룩한 도를 깨달아, 망상과 착각의 속박을 아주 떠나고, 그 몸속에 있는 여래 지혜가 부처와 다름이 없음을 완전히 보게 하리라.⁴⁷⁾

44) 『八十華嚴』 14 (大正藏10, 72b): “信為道元功德母 長養一切諸善法 斷除疑網出愛流 開示涅槃無上道.”

45) 화엄교학에서 보살도를 이루는 단계로 십신(十信), 십주(十住), 십행(十行), 십회향(十廻向), 십지(十地)로 구분하여 각각의 의미를 제시하고 있다. 주목할 것은 십신(十信)에 대해서는 그 명칭과 의미를 설명하지 않는 점이다. 법장(法藏)은 이를 다른 단계와 달리 믿음에는 계위(階位)가 없기 때문에 예(例)를 두지 않는다고 해명하였다. 『探玄記』 4 (大正藏 35, 187a): “釋云信不成立故不例也.”

46) 『華嚴經』 「入不思議解脫境界普賢行願品」 (大正藏 9, 788a): “聞此法歡喜 信心無疑者 速成無上道 與諸如來等.”

47) 「寶王如來性起品」 (大正藏 9, 624a): “佛子 如來智慧 無相智慧 無礙智慧 具足在於

이러한 의미는 불성사상, 여래장 사상과 통하는 표현으로서 ‘일체 중생이 본래 부처’임을 보지 못하는 것에 대한 안타까움을 표현하고 있다. 여기서 오늘날의 의미로 믿음을 이해하는 데에는 다소의 장애가 있다. 중생이 어리석은 이유는 자신 안에 부처가 있음을 보지 못하는 것이거나 믿지 못하기 때문이다. 일상적인 의미로 어리석음은 알지 못하는 상태에서 기인하는데, 불경에서의 믿음에 관한 내용에는 믿지 못하기 때문에 어리석다는 것으로 드러난다. 흔히 대승불교에서 믿음은 깨닫지 못하는 어리석은 중생들에게 차라리 믿음으로써 발심을 유도하는 것으로 알려져 있기도 하다. 그러나 어리석은 중생은 지혜가 없는 상태뿐이 아니라 믿음이 없는 상태를 지적하는 내용들이 도처에서 제시된다. 모르기 때문에 믿는 것이 아니라 알기 때문에 믿는 것이고, 믿음으로써 알게 된다는 순환론으로도 볼 수 있다.

세상에 해가 나오더라도 날 때부터 장님인 중생은 그것을 보지 못한다. 왜냐하면 육안이 없기 때문이다. 그 장님인 중생이 비록 해를 보지는 못하더라도 그 햇빛의 이익은 받는다. 즉 그 햇빛 때문에 음식과 살림살이 도구를 얻고 냉기와 습기를 없애어 몸을 가뿐하게 하며, 바람기 한기 담증 종기 등 병을 모두 치료해 안온하고 즐겁다. 여래의 지혜의 해가 세상에 나오는 것도 그와 같아서 일체의 그릇된 견해 계율 깨뜨림 무지 그릇된 생활 등으로 날 적부터 장님이 된 중생은 부처님의 지혜 광명을 보지 못한다. 왜냐하면 그들은 신심의 눈이 없기 때문이다.⁴⁸⁾

衆生身中 但愚癡衆生顛倒想覆 不知不見 不生信心 … 奇哉 奇哉 云何如來具足智慧在於身中 而不知見 我當教彼衆生覺悟聖道 悉令永離 妄想顛倒垢縛 具見如來智慧在其身內 與佛無異.”

48) “譬如日出世間 生盲衆生未曾覩見 何以故 無肉眼故 … 如來慧日出現世間 亦復如是一切邪見犯戒無智邪命生盲衆生 未曾覩佛智慧日光 何以故 無信心眼故”(大正藏 9, 616c).

지혜는 믿는 마음의 눈이 필요하다는 표현을 쓰면서 신심이 없이는 해가 떠도 해를 볼 수 없는 장님과 같다는 표현을 쓴다. 햇빛을 보지 못하는 중생일지라도 햇빛의 도움을 받듯이 여래의 지혜로써 안온하고 즐거운 삶을 받을 수는 있지만 신심이 없으면 이러한 지혜의 광명을 볼 수는 없다고 말한다. 믿음을 가진 자는 중생을 구제하는 공덕과 자재한 힘을 갖게 됨을 표현한 것으로도 볼 수 있다.

이와같이 믿음을 이룬 자는 즐겨 분별공덕을 믿고 모든 부처님의 전생에 행한 도를 믿고 모든 바라밀을 믿고 행해 더욱 늘린다. 모든 지위에 잘 들어감을 믿어 뛰어난 공덕을 얻으며, 부처님이 십력()을 성취함을 믿고 두려움 없는 네 가지를 완전히 갖추어 믿는다. 특수한 법을 깨뜨릴 수 없음을 믿고 불법의 불가사의함을 믿으며, 모든 부처님의 자재한 신력이 무량무변함을 믿고 모든 부처님의 한량없는 행의 문을 믿으며 인연을 따라 과보 이룸을 믿는다. 요약하여 말하면 그는 모든 보살의 원만한 행과 모든 부처님의 공덕과 지혜와 위신력을 믿는다.⁴⁹⁾

신심으로 공덕을 분별한다는 표현은 믿음을 통해 분별과 사랑이 이루어진다는 점을 강조하고 있다. 이러한 관점은 믿음이 맹목적인 것이 아니라 대상에 대한 이해와 더불어 이루어지는 신해()로서의 의미를 갖는다. 믿음의 대상이 구체화된 대표적인 예는 불법승 삼보와 인과연기이다. 초기불교에서 인과는 깨달는 대상으로서 깨달음의 결과로서 알게 되는 인식에 가까우나, 대승불교에 와서는 깨침에 의한 대상들이 모두 믿음으로 강조되면서 믿음의 개념이 더 크게 확장되었다고 할

49) 「十地品」(『大正藏』9, 546b): “如是則成信者信 樂以信分別功德 信諸佛本所行道 信行諸波羅蜜 而得增長 信善入諸地 得殊勝功德 信得成佛十力 信具足四無所畏 信不共法不可壞 信諸佛法不可思議 信諸佛自在信力無量無邊 信諸如來無量行門 信從因緣以成果報 舉要言之 信諸菩薩普行 諸佛功德智慧 威神力等.”

수 있다.

2) 믿음에 근거한 수행 과정

믿음은 불교가 종교로서 역할을 가능하게 하는 주요 요인이다. 불교 공동체가 유지된다는 것은 불교의 실행을 가능하게 하는 믿음이 전제되어야 한다. 신도로서의 실행은 출가자들의 수행에서 요구되는 믿음과는 차이가 있다. 이러한 차이를 수행과 관련한 믿음을 기준으로 구분한다면 크게 세 가지로 제시될 수 있다.

첫째로는 수행 이전의 믿음이다. 수행 이전의 믿음은 불교에 대한 신앙적인 차원의 믿음으로서 일상의 삶을 더 잘 영위할 수 있기를 바라는 기복적인 경향이 크다. 불·법·승 삼보에 귀의 한다는 것은 수행을 위한 출가자가 아니더라도 신도로서 갖는 기본적인 믿음에 해당된다. 스스로가 수행의 주체가 되지는 않지만 믿음을 통해 종교적인 구원이 될 수 있는 신념을 가지고 수행자들의 진정성을 신뢰하는 마음으로 볼 수 있다.

둘째로는 수행의 조건으로서의 믿음이다. 신도에 머무르지 않고 수행자로서의 출가를 하기 위해서는 수행을 위한 기본 조건을 믿고 따라야 한다. 삼보에 대한 믿음이 바탕이 되지만, 출가자로서의 계를 갖추는 것은 기본적으로 머리와 수염을 기르지 않고 의식주의 최소한의 생활을 유지하면서 공동체의 규범을 따른다는 믿음의 서원이 요구된다. 주로 행위 규범과 관련한 최소한의 수행 조건을 따르겠다는 믿음이다.

셋째로는 수행의 과정으로서의 믿음이다. 수행의 과정 전반에 관여하는 일종의 믿음의 기능으로서 행위뿐만이 아니라 인식과 존재의 변화를 포괄하는 절대적인 믿음에 해당된다.⁵⁰⁾ 수행을 통해 해탈할 수 있음을 전제하여 수행의 결과와 과정

50) 아함경에서는 절대적인 믿음이 기본적으로 사불괴정(四不壞淨)에서 출발한다. 여기

에서 일어나는 모든 수행의 요소들에 대한 절대적인 믿음에 해당된다. 여기에서의 믿음은 수행의 동력이 되는 신념으로 기능하면서 수행의 방향에서 요구되는 다른 요소들과의 관계를 규정한다. 수행은 믿음에서 출발하여 계정혜 삼학 수행의 전 과정에 관여하는 절대적인 요소이다. 믿음이 불교 수행의 시작과 끝을 결정한다고 한다는 점에서 계정혜는 믿음이 구현되는 양상으로 표현할 수 있다. 현대의 전인적 차원에서의 관점에서 해석된다면 계는 행위 규범에 속하고 정은 정서적 조절, 혜는 인지적인 판단력과 밀접하게 관여된다. 즉 전인적 차원의 인지, 정서, 행동의 공부 과정은 결국 믿음이 각각의 영역에서 성장으로 이끄는 전개 과정으로 이해될 수 있다.

2. 지눌 사상에서 믿음[]의 역할

1) 화엄적 믿음의 수행관

지눌의 비문에서 보이듯이 ‘불교를 수학()하되 일정한 스승을 두지 않고, 오직 도덕이 높은 스님이면 곧 찾아가서 배웠다. 지조가 고매(高邁)하여 무리 중에서 뛰어났다.’고 하여 배움에 대한 열정과 진정성을 읽을 수 있다.⁵¹⁾ 그럼에도 지

에서 삼십칠조도품(三十七助道品)에서 오근(五根)과 오력(五力)에 대한 절대적인 확신을 통해 얻어지는 믿음의 힘이라고 본다. 하미경, 「초기불교의 믿음[信]·선정[禪]의 의미와 관계성 고찰」, 138.

51) 보조선에 영향을 미친 인물로는 이통현(李通玄, 635~730 혹은 646~740), 하택 신회(荷澤神會, 670~762), 규봉 종밀(圭峰宗密, 780~841), 청량 징관(淸涼澄觀, 738~839), 대혜 종고(大慧宗杲, 1089~1163)를 들 수 있다. 주목할 점은 법장이나 종밀과 같은 정통적인 화엄학자들의 영향을 받기 보다는 화엄사상사에서 방계에 해당되는 이통현의 사유에 동의하면서 종밀과 같은 주류 화엄학자에 비판적 입장을 갖는다.

눌의 선사상에 영향을 준 인물은 이통현(, 635~730 혹은 646~740)으로 알려졌다.⁵²⁾ 이통현은 화엄의 논리를 참고하여 선교일치와 정혜쌍수의 근거를 내세워 지눌에게 큰 영향을 주었으며, 이통현의 화엄해석에 경도되어 있음을 지눌의 저술 여러 곳에서 확인된다.

이통현의 『신화엄경론』에서는 『화엄경』에서 제2회 법문에 나오는 각수보살의 각(覺)에 대하여 설명하고 있다. “신심의 초에 자기의 몸과 마음이 본래 법계의 청정한 본바탕이며, 자기의 몸과 마음의 분별성이 본래 부동지불이며, 자기 마음이 간택하는 묘한 지혜가 곧 문수사리보살인 것을 깨달았으므로 각수보살이라”⁵³⁾ 한다. 또, 범부의 지위에서 믿음에 들어가기 어려운 것은 스스로 범부임을 인정하고 자심이 바로 부동지불임을 인정하지 않기 때문이라⁵⁴⁾고 한다. 여기서 『화엄경』의 신심은 자신이 곧 부처임을 철저히 믿는 마음임을 알 수 있다. 『신화엄경론』의 「여래출현품」의 품명의 설명에서는 “십신을 따라서 믿고 나아가 닦아 행하여 근본지를 여의지 아니하고 지혜의 체를 움직이지 아니하여, 큰 자비를 행하고자 함을 일으켜서 이 위치가 가득함을 아는 것을 ‘여래출현품’이라 이름한다”⁵⁵⁾라고 설명

52) 재가자 신분으로서의 이통현은 당대의 불교와 교섭이 거의 없고 그의 생애에 대한 자료도 분명하게 남아 있지 않다. 「결의론서(決疑論序)」와 『송고승전(宋高僧傳)』에 공통적으로 당의 황족 출신이라는 점 외의 사항이 상이한 것으로 보아 그가 비교적 신분이 높은 사람이라는 점이 추정 가능하다. 생물연대도 분명하지 않으나 이통현의 저서에서 법장(643~712)의 이름이 보이고 징관(738~839)의 저서에서 이통현의 이름이 보이는 것으로 보아 이 사이에 이통현이 존재하였던 것으로 여겨진다. 이통현의 행적을 기록한 후기의 자료들에는 그를 신이한 인물로 그리고 있다. 임상희, 「이통현의 화엄사상 연구」, 동국대학교 박사학위논문 (2008), 14-18 참조.

53) 『華嚴論節要』 卷一 (『普照全書』, 173): “又閱李長者所造華嚴論釋十信初位云 覺首菩薩者 有三 一 覺自身心 本 是法界 白淨無染故 二 覺者身心分別之性 本無能所 本來是不動智佛 三 覺自心善簡 擇正邪妙慧 是文殊師利 於信心之初 覺此三法 名爲覺首.”

54) 『華嚴論節要』 卷一 (『普照全書』, 173): “從凡入十信難者 摠自認是凡夫 不肯認自心是不動之佛.”

55) 『新華嚴經論』 卷31 (大正藏 36, 938a).

하고, 문수보살은 ‘근본지’이며, 보현보살은 ‘차별지’로서 중생을 요익케 하는 문을 성취한다고 하고 있다. 여래출현을 이통현은 근본지로서 파악하고 있음을 지눌의 저술에서도 자세히 언급되고 있다. 지눌이 선교일치의 원리를 『화엄경』 여래출현품에서 발견하고서 “부처가 입으로 설한 것이 교이고, 조사가 마음으로 전한 것이 선이다. 부처와 조사의 마음과 입이 서로 어긋나지 않으니, 어찌 그 근원을 보지 않고 각기 제가 익힌 데에 집착하여 논쟁을 일으켜 헛되이 세월을 보내겠는가”⁵⁶⁾라고 길이 탄식하였다고 전한다.

“십신 가운데를 좇아서 믿음으로 나아가 근본을 여의지 않고 지체를 움직이지 않는 데를 닦아 가서 큰 자비행원을 행하고자 함을 일으켜서 차별지를 닦아 큰 자비를 이루어 이 지위가 원만함에 이르러서 이름을 여래출현품이 된다. 앞의 초회의 보리장 가운데 출현하여 비로소 정각을 이루었다고 하는 것은 이는 비로사나불의 출현이며, 이 품속에 나온 것이다. 이 보리로 오위에 나아가 닦고 해와 행과 지와 비의 지위의 만족이 현현하는 것을 출현이라 한 까닭에 이름을 출현품이라 하였다. 또한 선재동자가 본 덕생동자와 유덕동녀와 같이 자비의 두 행이 만족한 까닭이며, 다시 자씨 여래를 보인 것은 이는 여래출현의 뜻을 보인 것이다. 이런 까닭에 여래가 두 사람의 문답에 방광을 가함으로써 여래출현의 문을 설한 것이다. 문수는 근본지, 보현은 차별지를 나타낸다. 요익중생의 문을 성취했다.”⁵⁷⁾

56) 『華嚴論節要』 卷一 (『普照全書』, 173-74): “世尊說之於口 卽爲教 祖師傳之於心 卽爲禪 佛祖心口 必不相違 豈可不窮根源 而各安所習 妄興評論 虛喪天日耶.”

57) 『新華嚴經論』 卷31 (大正藏 36, 938a): “從十信中 信進修行不離根本 地不動智體起大悲願行 修差別知成大慈悲 至此位滿 名爲如來出現品 明前初 會菩提場中出現始成正覺者 是毘盧遮那佛出現 此品中出 現是菩薩進修五位行解 智悲位滿出現故 故名出現品 亦如善財見德生童子有德童女 表智悲二行滿故 便見慈氏如來 是表如來出現義 是故如來以光加此二人問答說如來出現之門 文殊表 現根本智 普賢是差別知 成就饒益衆生之門.”

지눌이 정통 화엄학자인 법장(643-712)의 화엄사상을 따르지 않고 이통현의 화엄 해석을 높이 평가하고 있음은 앞서 밝힌 바 있다. 믿음과 관련해서는 노골적으로 법장의 설명 방식을 비판하고 있다. 법장은 십신에서의 원인과 결과의 세계가 차별적이고 심오해서 불가사의 하다고 말한다. 아무리 부처와 보살의 세계가 있다 해도 그것이 중생의 마음 밖에 있어서 중생이 그것을 동경하고 신이하다고 느끼는 것은 중생이 곧 부처라는 올바른 믿음으로 볼 수 없다는 것이다.

법장의 해석에 의하면, 십신의 단계에서 원인을 의지하는 결과는 중생과 분리되지 않는다. 각종의 업보는 차별에 의하여 법계를 이루게 되어 심오하고 불가사의하다. 그러나 단지 여래의 땅과 바다가 지극히 묘하고 생각조차 어렵다고 우러르며 믿기 때문에 자신의 마음에 있는 근본 지혜의 과덕이 심오하고 생각조차 어렵다는 것을 알지 못한다. 마음 밖에 부처가 있다고 하는데 어찌 믿음을 이루겠는가.⁵⁸⁾

지눌은 인과로 인한 차별의 법계가 아무리 부처와 보살의 세계처럼 심오하고 상상하기 어려운 불가사의한 현상이라 하더라도 이를 자신의 마음 밖에 있는 것으로 우러르고 따르는 법장의 설명은 바른 믿음이 될 수 없다고 말한다. 십신에서 깨닫게 되는 세계는 인과가 둘이 아님을 알게 되듯이 중생과 부처가 둘이 될 수 없음을 깨닫는 자리임을 분명하게 밝히고 있다. 이통현의 경우 십신, 십주, 십회향 등의 형이상학적인 화엄의 세계관에 대해서는 법장의 견해를 따르고 있지만 십신의 단계에서의 믿음에 관해서는 법장과 다른 주장을 하고 있다. 지눌은 이통현의 입장에서 십신의 믿음과 이해를 일관되게 설명하고 있다.

58) 『華嚴論節要』 卷二 (『普照全書』, 302): “據此藏師所釋 足見十信位中 因所依果 不離衆生 種種業報 依正差別 與法界等 甚深不可思議 然但仰信如來土海 妙極難思 不知自心本智果德 甚深難思 卽心外有佛 豈成信也.”

만약 십신의 단계에 있는 사람이 그 자신의 몸이 부처의 몸과 같고 원인과 결과가 둘이 아님을 믿지 못한다면 그는 믿음과 이해를 이룰 수 없다.⁵⁹⁾

이통현의 이러한 주장은 앞서의 법장의 주장과는 차이가 있음을 지눌은 간파하고 있다. 이통현에 의하면 십신의 단계에서 중생과 부처의 몸이 같고 원인과 결과가 둘이 아님을 믿어야 올바른 믿음과 이해[]를 이루게 된다. 십신과 관련한 견해에서도 법장과 이통현의 미묘한 차이에 주의하게 된다. 법장이 주장하는 화엄교학의 신만성불(信滿成佛)의 사상은 믿음이 완전한 경우 부처가 된다는 다겁(多怯)에 의한 시간성이 부여된 삼생성불론(三生成佛論)을 뜻한다. 법장 역시 한 순간의 믿음이 중요한 점을 알고 있으나 시간 구분의 논리를 가지고 있다. 반면에 지눌이 지지하는 이통현의 관점은 신만성불은 삼생을 거쳐서 이루어지는 것이 아니라 한 순간에 이루어지는 찰나성불론(刹那成佛論)으로서 시간적인 틀을 벗어나려 한다. 성불의 과정에 따른 통시적인 시간의 요소를 제거함으로써 수행자의 자유로움이 보장되고 그 자리에서의 자신이 부처라는 순간적인 결단이 가능해진다는 것이다.⁶⁰⁾ 따라서 한 순간의 믿음으로 시간적인 인과의 구분과 공간적인 중생과 부처의 분리가 한꺼번에 해소되는 성불의 체험이 이루어진다. 중생과 부처, 원인과 결과가 둘이 아니라는 점을 알기 이전에 믿어야 한다는 것은 믿음이 모든 수행의 요체가 되어야함을 다시한번 확인하는 것이다. 이러한 관점에서 믿음의 전개과정으로서 믿음, 이해, 님, 깨침의 과정은 단선적인 시간적 순서로 진행되는 것이 아니라 완전한 믿음이 갖춰진 순간에 한꺼번에 이루어지는 수행체계임을 알 수 있다.

59) 『華嚴論節要』 卷一 (『普照全書』, 231): “十信之中 若不信自身 與佛身 因果無二者 不成信解.”

60) 심재룡, 『지눌연구: 보조선과 한국불교』 (서울: 서울대학교출판부, 2004), 58-59.

2) 조문()과 교문(敎門)의 믿음

선과 교의 일치를 일관되게 주장하는 지눌의 관점에서 믿음과 관련하여 주목되는 것은 선과 교의 믿음의 정도에 차이를 두는 점이다. 『진심직설()』에서는 진심정신(眞心正信)의 장을 두어 조사문의 믿음과 교문의 믿음이 다르다는 점을 분명히 한다.⁶¹⁾ 진심정신의 첫 머리에 화엄경에서의 ‘믿음은 도의 근원이요功德의 어머니로 일체의 선근(善根)을 길러낸다.’는 것과 유식에서 ‘믿음은 물을 맑히는 구슬과 같으니 흐린 물을 능히 맑히기 때문이다’는 것으로 시작한다. 또한 모든 선(善)이 생겨나서는 믿음이 이를 인도한다고 하여 믿음이 일종의 방향과 지침이 될 수 있음을 말하고 있다.⁶²⁾ 이러한 믿음에 차별이 있느냐에 대한 질문에 답하는 형식으로 선과 교의 믿음의 정도가 같을 수 없음을 강조한다.

누군가 조문()의 믿음과 교문(敎門)의 믿음과 어떻게 다른가라고 물었다. 내가 답하였다. 그것은 여러 면에서 같지 않다. 교문에서는 사람과 하늘로 하여금 인과를 믿게 한다. 복락을 좋아하는 사람은 십선이 묘한 원인이 되어 인간과 하늘에서 태어나는 것이 즐거운 결과가 된다고 믿는다. 공적함을 좋아하는 사람은 생멸의 인연이 바른 원인이 되어 고집멸도

61) 『진심직설』은 연구의 목적에서 제시한 바 있듯이 서지학적 측면에서 지눌의 저술이 아닐 개연성이 큰 것으로 나타난다. 반면에 김방룡의 연구는 진심직설의 내용상으로는 다른 저술과 달리 용어와 구성체계의 이질적인 면이 있으나 사상 전반의 다른 저술과의 일관성을 검토하고 인용구의 유사성을 조목조목 밝히며 지눌의 저술이라고 반박하였다. 이러한 최근의 판본과 서지학 유통의 연구 성과와는 별개로 한국불교사상사에서 진심직설이 보조 사상의 형성을 이해하는 데 중요한 역할을 해온 연구사가 축적되어 왔음은 학술사적으로 평가될 필요가 있다. 김방룡, 『眞心直說』의 著書에 대한 考察」 참조.

62) 『眞心直說』(『普照全書』, 48): “華嚴云 信爲道源功德母 長養一切諸善根 又唯識云 信如水晶珠 能清濁水故 是知萬善發生 信爲前導故.”

가 성스러운 결과로 된다고 믿는다. 불과를 좋아하는 사람은 삼겹의 육도가 큰 원인이 되어 보리열반이 바른 결과가 됨을 믿는다. 조문의 바른 믿음은 앞의 것과는 다르다. 일체의 유위에 따른 인과를 믿지 않으며 다만 자기가 본래 부처라서 타고난 진실의 자성이 사람마다 갖추어져 있고 열반의 묘한 본체가 각각에 원만하게 이루어져 있으므로 다른 데서 구하지 않고 본래 자신에게 갖추어져 있음을 믿는다.⁶³⁾

교문에서는 인간계와 천상계에서 이루어지는 유위의 인과를 믿고 따르는 것이라고 설명한다. 첫째로는 선의 결실과 악의 결실이 분명하게 구분되는 인과의 과정임을 믿는 것이고, 둘째로는 공적에 따른 생멸인연을 믿는 것이 바른 원인이며 고집멸도의 불과를 즐기게 되는 것이 바른 결과가 된다는 믿음이다. 셋째로는 육도를 거쳐 보리열반에 이르게 됨을 각각 바른 원인과 바른 결과임을 믿는 것이다. 교문의 믿음은 교학에 따른 현상세계의 질서에 대한 이해를 믿게 되는 점에 주목한다. 이러한 교문의 믿음을 통하여 중생들의 현실적 어려움을 이해하고 이를 극복하기 위한 구체적인 실천이 필요함을 말한다. 반면에 조문의 믿음은 교문의 믿음과는 다르다는 점을 강조한다. 조문에서는 교문이 믿고 있는 일체의 유위에 따른 인과를 믿지 않고 자신 안에 본래가 부처라는 자성이 갖추어져 있음을 믿는 것이다. 조문의 바른 믿음은 열반의 묘한 본체가 모두 자신에게 갖추어져 있으므로 마음 밖이 아닌 마음 안에서 구해야 하는 믿음이다.

주목할 점은 지눌이 교문과 조문의 믿음을 구분하였지만 교문이 잘못된 믿음이거나 교문보다 조문의 믿음이 우월하다는 평가를 하지 않는다. 이러한 두 가지 방식의 믿음이 모두 갖추어져야 도에 빨리 들어갈 수 있음을 말하고 있다. 영명연수

63) 『眞心直說』(『普照全書』, 48-49): “或曰祖門之信 與教門信 有何異耶 曰多種不同 教門令人天 信於因果 有愛福樂者 信十善爲妙 人天爲樂果 故有樂果 有樂空寂者 信生滅因緣爲正因 苦集滅道爲聖果 有樂佛果者 信三劫六度爲大因 菩提涅槃爲正果 祖門正信 非同前也 不信一切有爲因果 只要信自己本來是佛 天真自 人人具足 涅槃妙體 箇箇圓成 不假他求 從來自備.”

(: 904~975)의 말을 인용하여 ‘믿기만 하고 이해하지 못하면 무명이 더욱 커지고 이해하기는 하나 믿지 못한다면 사견이 더욱 커진다. 그러므로 믿음과 이해는 서로 겸해야 도에 빨리 들어 갈 수 있다.’고 표현한다.⁶⁴⁾ 조문과 교문이 각각 선(禪)과 교(敎)의 수행방법론을 말하고 있는 점에서 이들의 믿음이 같이 가야 한다는 것은 지눌 사상의 선과 교의 일치 주장과 선정과 지혜를 함께 닦아야 하는 정혜쌍수의 주장과 상통하고 있다.

3. 지눌 사상 전개의 전개

1) 지눌 사상의 계승 관계

지눌의 간화선이 중국 선의 전통을 사승관계를 통해 이어받은 것이 아니라 대혜어록의 문헌을 통해 깨달음을 얻었다는 것은 여러 의미로 해석될 수 있다.⁶⁵⁾ 중국선의 전통에 권위를 부여하는 입장에서는 정통의 선을 이어받은 것도 아닐 뿐더러 하택신회와 규봉종밀의 선을 그것도 문자를 통해 익혔다는 비난을 제기한다. 반면에 직접적으로 법을 잇지 않고 독자적인 깨달음을 얻었다는 것은 탈중국화를

64) 『眞心直說』(『普照全書』, 49): “永明云 信而不解 增長無明 解而不信 增長邪見 故知信解相兼 得入道疾.”

65) 선사로서 법통에 대해 직접적으로 언급한 경우는 한암의 ‘도의-보조 종조설’의 주장과 성철의 ‘태고법통설’이다. 한암은 신라에 선을 들여온 도의국사를 초조로 하여 사굴산문을 통해서 형성된 범일-지눌-각엄존자-청허휴정에 이르는 조계종의 법맥을 제시한다. 지눌의 법통을 부각하기 위한 맥락에서 지눌 이전의 범일과 이후의 각엄존자를 배치하며 태고법통설을 부정하려는 의도로 이해된다. 이에 대해 성철은 선종의 정통 법맥이 혜능에서 임제로 이어져 석옥청공-태고보우-환암훈수-부휴-서산에 이르는 과정으로 일종의 임제종 법통을 강조한다. 태고의 법통을 부각시키기 위해 석옥과 환암을 전후에 배치하여 중국선의 정통을 이어간 것으로 주장한다. 김방룡, 「한국 근·현대 간화선사들의 보조선에 대한 인식」, 『불교학보』 58 (2011): 193.

통한 독창적인 한국적 선의 전통을 다시 세웠다는 의미로 받아들일 수 있다. 실제로 보조선의 형성은 중국 선사들의 영향을 받고 있으나 누구 하나의 이론을 전적으로 수용한 것이 아니라 다양한 의견들을 비판적으로 종합하려는 경향을 발견할 수 있다. 간화선뿐만 아니라 화엄의 사상을 수용하는 데 있어서도 법장의 해석보다는 이통현의 해석을 비판적으로 수용하고 있다.

지눌 이후의 사상적 계승을 논의하는 방식은 크게 세 가지로 나눌 수 있다.⁶⁶⁾ 첫째는 직접적인 인적 전승 관계로서 파악된다. 둘째는 지눌 이후 선사들의 저술에 담긴 내용을 분석하여 지눌의 영향 관계를 이해하는 방법이다. 셋째로는 지눌의 저술과 사상이 후대에 교육되는 양상을 통해서 파악하는 방식이다.⁶⁷⁾ 이러한 세 가지 방식을 고려하는 이유는 지눌의 입적 후 제자인 진각혜심(眞覺慧心, 1178-1234)으로 그의 사상이 계승되었다는 점은 분명히 인정되지만, 이후의 함허기화와 청허휴정은 시대적 격차로 인해 사승으로 직접 계승되었다고 보기 어렵기 때문이다. 그럼에도 이들의 저술에는 지눌의 영향을 받은 것으로 여겨지는 돈오점수(頓悟漸修), 선교겸수(禪敎兼修)의 내용이 일관되게 드러나며 믿음에 대한 중요성이 일관되게 강조된다.

지눌 이후의 불교사상은 불교를 억압하던 조선초를 지나 조선중·후기에 와서야 분명한 계보로 표현된다.⁶⁸⁾ 조선후기의 불교 사상은 지눌의 선교겸수전통과 임제

66) 보조 사상의 한국 불교에서의 실질적 위치는 결국은 조계종에서 차지하는 지눌의 위상으로 귀결될 수 있다. 주요 논점으로서 조계종의 종조를 지눌로서 지정할 수 있는 정통성에 대한 문제가 될 것이며 종지에 있어서도 지눌의 사상에 근거하고 있는냐의 문제가 된다. 조계종 종조에 대한 학계의 주장은 두 가지로 나뉘어진다. 첫째는 이능화와 권상로를 비롯한 근대 불교학자들이 주장하는 조선후기의 임제종 태고법통이다. 둘째는 송광사의 금명보정으로부터 현대 불교학자인 이종익과 이재열 등에 의한 조계종 보조종조론이다. 김용태, 「조계종 종통의 역사」, 『선학』 35 (2013): 153-54.

67) 손성필, 「조선중기 지눌 사상의 전승 양상」, 45-48 참조.

68) 조계종의 종조와 종지가 논란이 된 실질적인 이유는 역사적으로 지눌 이후의 고려에서 현재까지의 분명한 사승 관계로서 종지가 계승되지 못한 것이 가장 큰 요인으

종 간화선풍이 결합하여 ‘간화선 우위의 선교겸수’를 지향함에 따라 화엄을 정점으로 하는 교학도 발달할 수 있었다고 평가하였다.⁶⁹⁾ 지눌 사상의 전통을 토대로 한 선과 교의 이중 구조, 선과 교의 공존이야말로 조선후기 불교의 정체성이라고 본 것이다.⁷⁰⁾

기화의 선수행은 전형적인 신해행증의 과정으로 설명하는 점에서 지눌과 사상적 맥락을 같이한다고 볼 수 있다.

인지()의 법행(法行)은 이른바 신해(信解)이다. 먼저 반드시 신해한 연후에 비로소 수행을 일으켜 증오(證悟)로 나아갈 수 있다.⁷¹⁾

기화에게서 믿음과 이해를 바탕으로 깨달음으로 나아간다는 것은 신해행증의 원리는 돈오점수의 과정으로 드러난다.

리(理)는 이미 단번에 깨닫는 것이나[頓悟] 사(事)는 단번에 없애기 어

로 여겨진다. 일제시대의 사찰령에 따른 복합적인 요인으로 인하여 조계종이 임제종을 계승한 것으로 단정하기도 쉽지 않으며 이들 문제는 역사적인 사실 관계보다도 계파적인 입장이 개입되어 있음도 혼란을 가중시킨다. 김방룡, 「한국 근·현대 간화선사들의 보조선에 대한 인식」, 155.

69) 고익진은 조선 중·후기 불교에 대해 전법의 내용은 보조선이면서도 법계는 순수한 임제종을 표방하는 이중 구조라고 평가하였다. 곧 현실은 지눌의 사상에 기반을 두었으나, 명분은 임제종을 표방하였다는 의미로 볼 수 있다. 따라서 조선중기 불교 사상계의 현실을 밝히기 위해서는 조선후기 불교계의 역사 인식이 임제태고법통이라는 명분론에 따른 것임을 추정하게 한다. 원효가 일정한 스승이 없었듯 지눌도 일정한 스승이 없었다고 전하며, 그가 육조단경, 신화엄경론, 대혜어록 등의 서적을 통해 깨달음을 얻고 그 사상을 전개하였음은 널리 알려진 사실이다. 손성필, 「조선중기 지눌 사상의 전승 양상」, 49 참조.

70) 이와 관련한 상세한 논의는 김용태, 『조선후기 불교사 연구: 임제법통과 교학전통』 (성남: 신구문화사, 2010) 참조.

71) 『圓覺經說誼』(韓佛全, 127b): “因地法行即所謂信解也 先須{信解然後 方能起修趣證也.”

렵다. 만일 수행을 일으키지 않는다면 끝내 증오로 나아갈 수 없다.⁷²⁾

리()로서 이치의 세계는 단번에 깨닫는 것이 가능하지만 실제 변화하는 역동적인 삶의 세계로서 사(事)의 문제가 단번에 해결되지 않는다는 점이다. 따라서 점진적인 수행의 필요성이 생기며 그러한 수행의 결과로 증오로 나아감을 말하고 있다. 그럼에도 믿음과 이해라는 님의 과정은 깨달음과 분리된 것이 아니다. 지눌의 돈오점수의 논리에서도 드러나듯이 기화에게서도 과정과 목적, 님과 깨침은 분리되지 않고 다만 구분할 뿐이다. 기화가 ‘신해(信解)가 바로 깨달음이다’⁷³⁾라고 단언하는 것에서 신해행증이나 돈오점수의 과정이 시간적 선후의 관계가 아님을 밝힌 것이다.

청허휴정에게서도 지눌의 사상을 계승한 것으로 여겨지는 기화의 이러한 입장이 동일하게 나타난다.⁷⁴⁾ 휴정은 능엄경을 인용하면서 ‘이치(理)로는 단번에 깨닫는 것이 가능하지만 실제 삶(事)에서 단번에 없앤 것이 아니다’⁷⁵⁾고 말한다. 기화가 단번에 없애기 ‘어렵다’고 한 것을 휴정은 ‘아니다’라고 단언한 차이만 존재한다. 기화와 휴정의 입장은 지눌의 영향을 받은 점에서 돈오하기 전의 님으로서 오전수(悟前修)와 돈오 이후의 님인 오후수(悟後修)의 구분이 가능하다. 그러나 깨침과 님이 논리적인 구분이 가능할 뿐 실제로 분리될 수 없는 의존관계이듯이, 현

72) 『金剛經五家解說』(韓佛全, 117a): “理既頓悟 事難頓除 若不起修 終難趣證.”

73) 『永嘉集說』(韓佛全, 172a): “所謂信解 名之爲悟.”

74) 다카하시 토루(高橋亨, 1878-1967)가 『李朝불교』(1929)에서 청허휴정의 사상을 ‘선교겸수후좌선견성’으로 해석하고 그 연원을 지눌에게서 찾은 이래, 국내학계에서는 지눌의 사상을 선교겸수·사교입선으로 해석하게 되었고, 이후 지눌의 사상이 조선시대에 끼친 영향을 선교겸수·사교입선의 전통 계승이라는 측면에 초점이 맞추어져 연구되어 왔다. 지눌의 저서 『법집별행록절요병입사기』가 전통 계승의 가장 중요한 근거자료로 제시되었는데, 이는 청허휴정의 『선가귀감』에 인용된 지눌의 『법집별행록절요병입사기』 일부 내용에 의거한 것이다. 정희경, 「조선시대의 지눌사상 이해」, 『불교학연구』 55 (2018): 156-57.

75) 『禪家龜鑑』(韓佛全 7, 639a): “理雖頓悟事非頓除.”

실적으로는 오전수와 오후수 또한 돈오를 기준으로 엄밀하게 님의 차이를 설명하기 어려운 점은 분명하다.

2) 교육 실천가로서의 지눌

지눌의 생애를 살펴보면 그의 학문 활동이 이론 구축을 위한 학술적 관심에 앞서 교육 실천으로서의 의미를 갖는 점을 알 수 있다. 그가 정혜쌍수와 선교일치를 강조해 온 이유도 이론적 체계를 선험적으로 구상하려는 의도 이전에 당시 혼란스러운 불교계에서 요구되는 현실적 대안으로 볼 수 있다. 무신의 반란과 지속된 민란의 영향으로 어려운 국가적 상황에서 선종과 교종이 대립되어온 불교 내부의 갈등으로는 정치적 혼란을 극복할 수 있는 현실적 대안을 제시하지 못했다고 짐작된다. 불교계 내부의 타락과 출세 지향의 세속적 경향 또한 지눌이 결사운동을 선택한 계기로서 작용했을 것으로 보인다.

지눌 이전에도 대각국사 의천(義天, 1055~1101)이 선종과 교종의 갈등을 해결하고자 했던 인물로 알려져 있다. 의천은 화엄종 승려였으나 송나라 유학 후 천태종을 개창하여 법화사상을 중심으로 조계종과의 통합을 시도하였다. 지눌이 선종의 입장에서 교종을 수용하는 것과 달리 의천은 교종의 입장에서 선종을 통합하려는 점에서 교관겸수(敎觀兼修) 혹은 교선합일(敎禪合一)을 주장한다. 천태종의 지관 수행법이 선종의 수행법과 유사하고 교종이 아닌 선종의 법계(法階)를 따르는 점에서도 의천이 적극적으로 선종의 관점을 취한 것임을 알 수 있다.⁷⁶⁾ 의천 입적 후 정권을 잡은 무신 세력이 문신과 연계되었던 교종과 갈등하면서 교종의 세력이 쇠퇴하였고, 이로 인해 교종 입장의 선종 통합 시도는 크게 빛을 보지 못하였다. 이러한 교종이 무신 세력과 갈등 관계였던 정치적 배경은 지눌이 선종을 중심으로

76) 한자경, 『불교철학의 전개: 인도에서 한국까지』 (서울: 예문서원, 2003), 194.

교종을 포섭하려는 시도에는 적지 않은 지지 기반이 되었다고 볼 수 있다.

앞서 밝혔듯이 지눌의 정혜결사는 당시 승려들의 타락과 방종에 대한 현실인식에서 출발하였다. 권수정혜결사문」 첫 머리에서 “우리의 아침저녁 행실을 돌이켜 보면 불법을 빙자하여 나와 남을 구별하고 이익과 탐욕에 허덕이며 풍진에 빠져 있으며, 도덕은 닦지 않고 의식(衣食)을 허비하니 출가한들 무슨 덕이 있겠는가”⁷⁷⁾라고 밝힌 점은 일종의 자기반성적 비판이 된다. 선종과 교종을 막론하고 타락해 온 승려에 대한 개탄과 수행전통이 유지되지 못한 불교계 현실이 그의 정혜결사 실천에 직접적인 영향을 준 것으로 보인다.

지눌의 삶에서 알 수 있듯이 수행의 계기가 개인적 동기에서 출발한 것이라 해도 교육 활동으로 이어지는 경우 사회적 책임을 수반하는 실천 행위가 된다. 중생구제를 목적으로 하는 대승불교의 맥락에서 보면 교육 활동만이 아니라 선수행 그 자체가 개인의 윤리차원이 아니라 사회윤리적인 성격을 띤다고 볼 수도 있다. 실제로 선수행이 개인의 관심으로만 이루어질 경우 소송의 해탈과 아무 차이가 없다고 주장될 수 있기 때문이다.⁷⁸⁾ 따라서 논리상으로는 초발심에서 깨달음에 이르는 대승선(大乘禪) 수행의 전 과정은 중생제도라는 사회적 책임의 이행과정이 되어야 한다. 그러나 논리상으로는 선수행 그 자체가 중생구제를 아우르는 것이지만 지눌은 실제의 수행에서 적극적인 자비행이 없으면 중생을 위한 지적한다.

이 오후의 닦음의 문은 다만 더러움을 닦는 것이 아니라 만행을 함께 닦아서 자신과 타인을 함께 구제하는 것이다. 지금의 참선하는 이들은 모두 불성을 밝게 보면 이타의 행원이 저절로 이루어질 것이라고 한다. 그러나 묵우자는 그렇지 않다고 본다. 불성을 밝게 보는 것은 단지 중생과 부처가 평등하고 나와 남이 차별이 없는 것인데, 만일 자비의 서원을 내

77) 『勸修定慧結社文』(『普照全書』, 7): “然返觀我輩 朝暮所行之迹 則憑依佛法 裝飾我人 區區於利養之途 汨沒於風塵之際 道德未修 衣食斯膏 雖復出家 何德之有.”

78) 김호성, 「보조선의 사회윤리적 관심」, 『동서철학연구』 8/1 (1991): 5.

지 않으면 한갓 고요함에만 머물러 있지 않을까 걱정하는 것이다.⁷⁹⁾

지눌의 이러한 입장은 선수행의 중생구제라는 이념적 정당화만으로는 현실 세계에서 저절로 자비행과 구제가 이루어지지 않음을 뜻한다고 볼 수 있다. 자리행에만 빠져있었던 당대 수행승에 대한 경계일 수 있지만, 선수행이 이타행을 염두해 두고 적극적인 실천을 하지 않으면 그 자체로 중생에게 도움을 줄 수는 없다는 점을 강조한것이다. 지눌의 삶이 경전공부와 수행을 병행하면서도 선교일치와 정혜쌍수를 일관되게 부단히 주장하는 것도 사회적 윤리의식과 교육자로서의 책임의식이 드러난 결과라고 평가될 수 있다. 스스로 수행하면서 수행 지도로 일관해왔던 지눌의 삶은 세 차례의 깨달음의 계기와 삶의 궤적에 따라 변화되어 온 사상적 경향이 그의 저술에서 잘 나타나 있다.

79) 『法集別行錄節要並入私記』(『普照全書』, 139): “此悟後修門 非唯不污染 亦有萬行兼修 自他兼濟矣 今時禪者 皆云但明見佛性 然後利他行願 自然成滿 牧牛子以謂非然也 明見佛性 則但生佛平等 彼我無差 若不發悲願 恐滯寂靜.”

IV. 믿음과 관련된 이해[]의 문제

지눌의 사상에서 믿음과 이해는 상호 보완적이고 의존적인 개념으로서 짝을 이룬다. 신해()로써 믿음과 이해를 함께 사용하는 것은 믿음이 배제된 이해가 있을 수 없다는 의미로 볼 수 있고 믿음을 통해 완전한 이해가 가능함을 보인다고 할 수 있다. 깨침을 이루기 위한 인식의 과정으로서 가치중립적인 이해의 개념이 믿음이라는 정서적 동기와 관련되는 점은 불교뿐만 아니라 현대의 인식론과 교육론에 있어서도 의미있는 주제로 다루어 질 수 있다. 본 장에서는 지눌의 논의 체계에서 믿음이 이해에 개입되는 과정을 교육의 관점에서 해석하고자 한다.

1. 교육내용으로서의 이해

1) 텍스트로서의 경전 이해

지눌의 선교일치 사상은 지눌 당대에 선과 교가 갈등하게 된 배경에서 찾을 수 있다. 선과 교가 각자 자신의 우월성을 강조하고 상대를 폄하하는 방식의 양극적 대립이 불교수행일 수 없음을 지눌은 간파한 것이다. 지눌이 선승으로서 교종의 교학적 입장을 포괄하려는 시도는 선종의 치선(癡禪)과 광선(狂禪)을 치유하려는 목적도 있으나, 광혜(狂慧)와 건혜(乾慧) 병폐를 가진 교종의 문제를 보완하는 의미를 갖는다.⁸⁰⁾ 선종의 입장에서 교종은 문자에만 얽매어 있으므로 현실적인 삶의 대한 각성에 한계가 있음을 지적한다. 일종의 경전중심 교육의 한계라는 점에서는 교과중심의 문제라는 교육현실과의 유비를 가능하게 한다.

80) 강건기, 「보조사상에 있어서 님의 의미」, 『보조사상』 4 (1990): 328-30.

교과중심주의가 갖는 지식중심의 주입식 교육 문제를 고질적으로 안고 있는 교육현상과 지눌의 경전중심의 한계에 대한 자각은 크게 다르지 않아 보인다. 전통적인 학교교육의 상황에서 교과서는 해석의 대상이기보다는 전달의 대상이었다. 수업을 통해서 학생들을 교과서 내용을 숙지하고 교과서의 내용에 대해서는 어떠한 의심이나 부정적 관점이 개입될 수 없다. 현재의 학교에서는 양적으로 많은 지식들이 포함된 교과서의 내용들을 파악하고 평가에 대비하는 것만으로도 버겁기 때문에, 학습자가 교과서의 체계를 분석하거나 비판하는 것은 불가능하다. 또한 국가적 차원에서 교과서 개발과 편찬에 관여하기 때문에 교과서 권위에 대한 도전은 일종의 국가적 권위에 대한 도전이라 할 수 있다. 교과서의 조직단계에서 이미 지배체계에 종속되어 있으므로 교과서의 구성은 곧 지배 이데올로기가 반영된 활동을 의미한다.

경전의 언어 중심의 한계를 지적하는 지눌의 입장은 오늘날 지식중심 교과관에 대한 비판적 시각을 갖는 탈근대적 시각과 일정 부분 공유되고 있다. 근대적 지식중심 교과관에서 학교교육의 내용을 선택하는 일은 학습자의 의지와 무관하게 권위 체계에 의해 일방적으로 결정되어 왔다.⁸¹⁾ 근대 공교육 체제의 교육 내용, 즉 지식과 기술은 주로 ‘계몽주의적 이성관’에 의해서 성립된 것이다. 모든 판단의 권위를 인간 이성에 부여한 계몽주의에 의하면, 가장 확실한 지식은 이성에 의해 밝혀지며 교육은 이러한 지식, 사상, 문화, 예술, 기술, 신앙 등을 성장하는 세대에게 가르치는 일로 이해된다. 근대 공교육 제도에서 채택된 교과와 그 내용은 수요자의 필요에 의해서가 아니라 공급자의 탁월한 판단에 의해 선택되고 조직되어야 한다는 원칙이 묵시적으로 준수되어 왔다.⁸²⁾ 이성에 기반하여 성립된 교과일지라도 그것이 가치중립적일 수 없다. 교과서 내용은 제도와 무관하게 기술되거나 제시되기 어려울 뿐만 아니라 사회적 권위로부터도 자유롭게 존립하기 어렵다. 포스

81) 이용철, 「권력/계약으로서의 지식과 교육과정」, 『교육과정연구』 25/1 (2007): 3-4.

82) 박순경, 「포스트모더니즘과 교과서: 텍스트 읽기(text reading)의 새로운 관점」, 『교과서연구』 37 (2001): 59.

트모더니즘에서 지적하는 ‘초월적 기의’라는 개념은 학문적·이론적 논의를 거쳐 정당화되지 않았음에도 불구하고 주어진 사회역사적, 정치적 상황에 의해 창출됨으로써 지배 이데올로기로 작용하고 있는 모더니즘적인 이론이나 아이디어를 가리킨다. 특히 후기 구조주의자들에 의하면, 법칙과 권력에 의해 창출되고 지배되는 초월적 기의는 무엇이 진리이고 적합한지를 결정하는 기제로 작용하게 된다는 것을 지적하기 위한 주요 개념이다.⁸³⁾

<표-4> 텍스트에 대한 관점 비교

	모던적 텍스트	포스트모던적 텍스트
언어관	기의의 관점	기표의 관점
지식관	완결된 체계	생성과정의 산물
주체	원저자	해석자
상호작용성	일방적 전달	해석적 상호작용
수용태도	진리로서의 사실	게임으로서의 유희

모더니즘과 포스트모더니즘에서 전제하고 있는 텍스트에 대한 관점은 상당한 차이를 가지고 있다. 확정된 의미 체계의 완결을 추구하는 모던적 텍스트의 관점과 달리 포스트모던 텍스트의 관점에서는 모든 것이 텍스트가 된다. 모든 사건이 텍스트이고, 온 사회가 텍스트이고, 온 세계가 텍스트이다. 이런 관점은 모더니즘이 텍스트를 씌어진 커뮤니케이션 형식으로 보았던 것과는 극단적으로 다른, 이를테면 혁명적인 관점이다. 포스트모던 텍스트는 씌어진 커뮤니케이션은 물론이고, 말하여진 커뮤니케이션을 포함하고 모든 커뮤니케이션 행위와 산물을 망라하고 있다. 예를 들어 하나의 주제를 설명하는 교사의 가르침이 텍스트인 동시에, 회초리를 든 교사의 모습 역시 하나의 텍스트이다. 수업의 분위기 역시 텍스트이며 수업

83) 이현욱, 「교육과정 이론의 대안적 접근」, 『교육과정연구』 21/4 (2003): 103-04.

현장을 담은 글도 텍스트이다.

포스트모더니스트들에게 모든 것이 텍스트이고 텍스트 아닌 것이 하나도 없기 때문에, 모든 텍스트가 서로 얹히고 설켜 있다. 모든 텍스트가 서로 뒤섞여 있다는 관점은 소위 텍스트상호성(intertextuality)이라는 용어를 가능하게 한다.⁸⁴⁾ 다시 말하면, 어떤 텍스트이건 다른 텍스트의 일부를 인용하거나 또는 개작하는 방식으로 씌어질 수밖에 없다. 다른 어떠한 텍스트를 배제한 완전한 무()로부터의 창작이란 있을 수 없게 되며, 어느 시인이 말했듯이 모든 시는 다른 시들의 모방(parody)인 것처럼 모든 텍스트도 마찬가지로 선행된 텍스트에 의존적인 관계를 갖는다. 엄밀한 의미에서 원전, 혹은 원작이란 이 세상에 없고, 고작해야 모작에 지나지 않는 것들이 있을 뿐이다. 다만 형태의 변화를 통한 방법론적 접근의 다양성이 텍스트를 새롭고 신선하게 보이게 할 따름이다. 교과서는 수백만 명의 독자들이 자율적인 선택보다는 반강제적으로 접하게 되는 특이한 유형의 ‘텍스트’라 할 수 있다. 다른 읽기 자료, 즉 텍스트와는 달리 대부분의 학생들에게 교과서라는 텍스트가 자신들의 선택, 의지, 기호, 흥미, 관심과는 관계없이 모종의 제도적 장치에 의하여 일방적으로 주어지며, 그 읽기와 의미의 해석이 일정한 방식으로 강요된다. 이러한 선택과 읽기 및 해석의 자율성 문제의 이면에는 텍스트 지식의 정형화된 특성과 속성이 자리 잡고 있다. 특정 텍스트를 임의적, 자의적으로 선택할 수 없고, 그 의미를 또한 임의적, 자율적으로 해석할 수 없도록 통제하는 제도적 관행은 교과서 지식의 의미나 가치를 이해하고 해석하는 특정한 메커니즘을 암묵적으로 정당화하고 고착화, 관행화하는 것이다.

이러한 메커니즘이 작동하는 양상은 비교적 명료하다. 보편적 지식과 절대 불변의 진리를 표방하면서, 지식을 누적적이고 연속적인 속성을 가진 것으로 개념화하는 객관주의적 인식론에 의하여 교과서 지식의 본질이 규정된다. 과학적 사실과

84) 김경용, 『기호학이란 무엇인가: 기호의 우리, 우리의 기호』 (서울: 민음사, 1994), 137-41.

객관적 정보를 지식의 패러다임으로 규정하면서, 인간의 합리성 계발을 교과서 지식의 본연적 목적으로 추구하는 이러한 계몽주의 내지 실증주의적 담론은 그야말로 교과서에 관한 거대 담론 또는 초담론으로 자리매김하여 온 것이다. 이러한 현상은 각급 학교의 교과나 교과목의 차이에 관계없이 보편적이다.⁸⁵⁾ 교과서와 관련한 두 가지 상충된 의미도 우리에게 놓인 교과서에 대한 상반된 인식을 대변한다.⁸⁶⁾ 첫 번째 용례에서는 교과서라는 대상이 신뢰롭고 보편타당한 내용들로 구성되어 있다는 점을 반영하고, 두 번째 용례는 교과서는 더 이상 새로울 것도 없이 구태의연한 내용임을 뜻한다. 사전적 의미로 보더라도 교과서적이라는 말은 ‘해당분야에서 모범이 되는 것’과 ‘판에 박혀서 현실적이지 않은 것’이라는 두 의미로서 설명된다. 교육의 현실에서는 두 번째 의미가 더 널리 쓰여서 학생들의 입장에서 교과서적이라는 표현은 대부분 재미없고 지루한 내용으로 받아들일 때 사용된다.⁸⁷⁾

이러한 인식들은 경직되고 고정된 지식관과 교과관에서 비롯된 것임은 분명하다. 교과를 이해하는 데 국한되지 않고 텍스트라는 교육대상의 확장성과 자율성의 강조는 경전 중심의 교종의 관점에 대한 선종의 비판을 공유하고 있다. 그러면서도 교과에 대한 맹목적인 불신과 배척의 태도를 문제시하여 그 효용성에 주목하는

85) 윤병희, 「교과서 지식의 급진적 재개념화 가능성의 탐색」, 56쪽; William E. Doll, 『교육과정과 포스트모더니즘의 시각』, 김복영 옮김 (서울: 교육과학사, 1997), 186.

86) 교과서에 대한 일반적인 인식은 ‘교과서적’이라는 형용사적 의미에서 유추해 볼 수 있다. 일상에서 “그의 기술과 능력은 가히 교과서적이다!”라고 감탄했다면 여기에서의 교과서적이라는 표현은 누구라도 인정할 수 있는 모범적인 사례임을 뜻한다. 이와 달리 누군가 “이 내용은 너무 교과서적이야”라고 한다면 지극히 구태의연하고 뻔한 내용임을 의미한다.

87) 교과에 대한 관념은 설교(說敎)라는 말이 더해지면서 그 인상은 한층 더 부정적이다. 설교의 사전적 의미도 두 가지로 나눌 수 있다. “설교를 통해 감동을 받았다”는 문장과 “이제 설교는 그만 두시지”라는 문장은 설교에 대한 상반된 의미 체험을 가능하게 한다. 학교에서 설교라는 말을 학생들이 쓸 때는 많은 경우 두 번째 의미를 연상시킬 것이다.

입장으로 본다면 지눌의 선교일치의 관점은 한 걸음 더 나아가고 있다. 상대의 문제점만을 비판하지 않고 자기 입장의 한계까지 동시에 고려하면서 상호 보완과 통합의 관점을 갖는 지눌의 관점은 현대의 교과에 대한 비판과 비판의 주체들의 자기 점검에 필요한 태도로 볼 수 있다.

2) 경전으로 매개된 교수학습

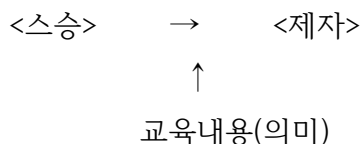
교과로서의 경전은 그 자체로서 옳고 그름이나 쓰임과 불용을 논할 수 있는 대상은 아니다. 교과의 효용이 교육적 상호작용에 의해 어떻게 드러나느냐에 달려 있듯이 경전의 효용도 경전에 내포된 의미가 해석되고 적용되는 양상에 의해 결정될 수 있다. 경전을 통한 스승과 제자의 의미 전달이라는 측면은 수업상황에서의 교육활동이 교사가 학생에게 교과내용을 전달하는 방식과 동일하다. 그러나 ‘전달’이라는 표현에는 오해의 소지들이 내포되어 있다. 전달하기 위해서는 전달내용물이 있어야 하며 전달하는 주체와 전달받는 객체가 존재한다. 전달의 주체와 객체가 전달내용물의 구성에 관여하지 않는다고 하면 전달 주체와 객체는 단순히 물건을 주고 받는 거래관계가 된다. 결국 전달물이 주체가 되고 전달하는 주체와 객체의 관계는 거래를 위한 일종의 유통관계로 전락된다. 일방적인 의미전달의 교육관에서는 교사와 학생은 교과라는 전달물을 상호 거래하는 관계로서 수업상황을 이해하게 된다.⁸⁸⁾ 이와 달리 전달 주체와 객체가 전달내용물의 생성에 참여한다면, 이들의 관계는 더 이상 ‘전달’이라는 표현이 성립되지 않는 생성관계로 정립된다. 전달내용물에 해당하는 지식은 고정된 대상이 아니라 유동적으로 변형되고 재구성되는 산물이다. 실제로 수업현장에서 지식은 전달의 대상이 아닌 해석의 대상으로서, 즉 생성과정의 산물로서 인식되어야 한다. 또한 학생은 교육 상품의 소비자

88) 서용석, 「교사의 권위: 해석학적 정당화」, 『교육철학연구』 34/3 (2012): 50.

혹은 소유자가 아니라, 교육을 통해 자신을 변화시키고 성장시켜 나가야 하는 존재로서 재인식되어야 한다.

이러한 교사, 학생, 교과라는 세 요소의 교수-학습 관계를 모형별로 이해할 필요가 있다. 첫 번째 모형은 전통적인 교수-학습의 과정으로서 스승과 제자의 관계로 표현된다. 이미 선행학습이 이루어진 사람이 스승의 지위에서 배움을 구하러 온 제자와 교육적 만남을 형성하게 된다. 교과가 형성되기 이전의 교육적 만남은 필연적으로 대화를 통한 상호작용을 통해서 이해의 지평을 넓혀간다. 교과가 존재하지 않았다고 하더라도 가르치고 배우는 내용으로서의 대상이 존재하는 점에서 이를 교육내용이라 할 수 있을 것이다. 따라서 교육내용은 사전에 조직되고 체계화된 것이 아니라 스승과 제자와의 상호작용에 의해서 파생되고 생성된 작용적 산물이다.

<표 5> 스승과 제자 상호작용 모형



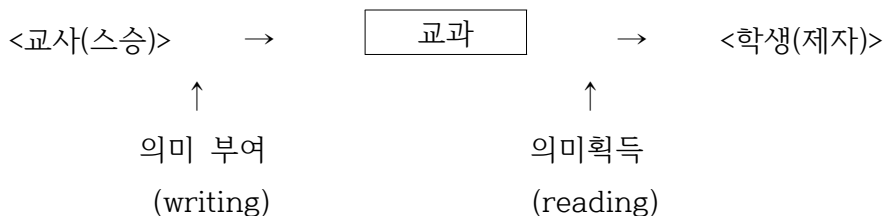
이와 같은 스승과 제자의 관계는 무매개적이며 직접적이다. 앞서 밝혔듯이 교과 는 사전에 정해지고 계획된 것이 아니라 스승과 제자와의 상호작용을 통해 형성된 의미의 산물이며, 이 또한 고정된 것이 아니라 매순간 역동적으로 생성되는 과정적 요소이다. 스승과 제자의 활동이 교육내용이나 방법에 얽매일 수 없고 어디까지나 변화무쌍한 상호관계를 통해 새롭게 정의될 뿐이다. 이러한 스승과 제자의 상호작용 모델은 동서고금을 막론하여 통용될 수 있는 가르침과 배움의 원형이라 할 수 있다. 인격적인 감화와 존재론적 변용을 일으키는 무매개적인 교육관계인

것이다.

이러한 훌륭한 스승과 모범적 제자의 상호작용은 그 자체로서 완결된 교육활동이지만 일회성에 그친다는 문제점을 가진다. 훌륭한 스승이 세상을 떠난 후 그 다음 세대의 제자들에게 훌륭한 스승의 가르침을 받도록 하는 것은 쉽지 않은 일이다. 훌륭한 스승의 역량이나 카리스마를 그대로 이어받지 않고서는 스승으로서의 탁월성을 전수받거나 계발시키는 것은 더욱 요원한 일이다. 결국 선행의 훌륭한 가르침을 전승하고 보완하기 위해서는 오직 기록을 통해 체계화하고 정교화시킨 교과로 구성하는 일이 불가피하게 된다. 일단 교과로서 구성된 이상, 교과는 살아 있는 역동적 상호작용의 기록이기보다는 전승 상의 오류를 최소화할 수 있는 교과 내적 체계에 의존될 수밖에 없다. 교과구성은 학문적 체계와 구조 속에서 공통적이고 보편적인 사실들이 추가되면서 보다 정밀한 원리로서 정착된다.

두 번째 모형에서 예견되는 문제는 교사가 교육내용을 형성하는 자격을 갖지 못하고 다만 정해진 교과를 매개로 학생과 상호작용 할 수밖에 없는 점이다. 교과 체계가 절대시 되면서 교사와 학생이 교과의 한계 내에서만 상호작용하는 폐단을 낳을 수도 있다. 따라서 교사와 학생은 교과에 의해 상호작용적 만남이 소외될 수 없도록 각별한 주의를 요한다. 교과체계가 정교할 수록 교과내용이 폐쇄적일 수 있다는 딜레마를 염두해 두어야 한다.

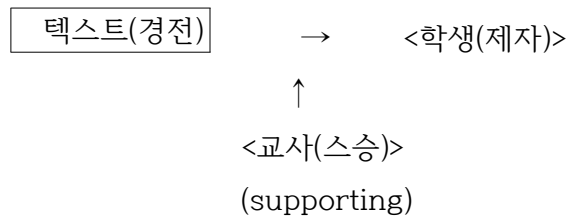
<표 6> 교과 매개 모형



여기에서 읽기(reading)는 기호학에서 ‘해석’이라는 의미로 일반화된 용어이다. 문자화된 텍스트를 읽고 해석하는 데 한정되어 있지 않고, 모든 해석행위 자체를 지칭하는 해석학적 행위(hermeneutic act)를 의미한다.⁸⁹⁾ 이러한 구도만을 보면 학생은 교사에 비해 상대적으로 해석의 자율성을 획득하는 듯이 보인다. 그러나 실제로 교육현장에서는 여전히 학교교육에서 요구되는 특정한 설명만을 수용하도록 강요된다. 이해를 통한 해석이라기보다는 암기를 통한 수용에 가깝다. 이러한 모형에서는 교과에 대한 해석이 교사에게 열려있음을 분명하게 자각해야 하며, 학생 또한 의미해석의 자유가 주어져야 함을 잊어서는 안 된다⁹⁰⁾.

앞서의 두 모형과 세 번째 모형은 텍스트와 학생을 매개하는 교사의 모형이다.

<표 7> 교사 매개 모형



두 번째 모형과 마찬가지로 세 번째 모형에서도 교사는 소외된 제3자처럼 여겨진다. 그러나 실제로 교사의 역할은 지시자나 감독자가 아닌 안내자에 가깝다는 점에서 교사의 본질적 역할에서 크게 벗어난 것은 아니다. 이러한 모형은 학생이 학습의 자율성이나 해석의 다양성을 추구할 수 있도록 하기 위해 텍스트를 직접 대면하여 이해할 수 있는 기회를 제공해야 하는 점에서 유용할 수 있다. 텍스트로 표현한 이유는 정해진 교과를 넘어서 해석의 대상이 될 수 있는 모든 것을 의미

89) 김성도, 『현대기호학 강의』 (서울: 민음사, 1998), 267-71.

90) 김동규, 「텍스트-해석의 권위」, 『철학탐구』 18 (2005): 239-40.

하기 때문이다. 그것은 학생의 생활세계를 포함한 다양한 사회현상과 매체들을 의미한다. 교사 역시 학생의 입장에서는 해석의 대상이 되는 기호이다. 그렇다고 교사의 역할이나 가치가 축소되는 것은 아니다. 이미 교과내용만으로 현대의 복잡하고 광대한 지식을 다 소화해낼 수 없는 정보 홍수의 상황에서는 학생 스스로가 정보를 선별하고 판단할 수 있는 능력을 키우기 위해 사려깊은 교사를 그 어느 때보다 필요로 한다.

이상의 교과를 둘러싼 교육주체들의 상호작용에 대한 세 유형은 진화론적인 순서가 있는 것도 아니고, 어느 것이 특정한 유형보다 절대적인 우위를 갖는 모형도 아니다. 모든 교육의 장에서는 이 세 유형을 동시에 내포한다고 볼 수 있다. 예를 들어 교사가 학생에게 자신의 체험을 통하여 학생들에게 어떤 깨우침을 유도한다면 첫 번째 형태의 상호작용이 되고, 교과의 내용을 반드시 전달해야 할 필요가 있을 때는 두 번째 형태의 상호작용이 효과적이다. 또한 학습자의 입장에서 교육 활동을 정의한다면 학습자에게는 교사를 비롯한 모든 교육환경이 해석대상이 되는 텍스트이므로 세 번째 형태를 뜻하게 된다. 따라서 우리가 분명하게 인식할 것은 어느 한 형태를 고집할 것이 아니라, 그 모든 형태들 중에서 어떠한 컨텍스트에 맞는 상호작용의 유형이 선별되고 조직되어야 하는가라는 점이다. 이들 모형에 주목하는 이유는 첫 번째 형태의 상호작용은 선종에서의 스승과 제자의 상호작용의 형태로 볼 수 있기 때문이다. 세 번째 형태의 상호작용은 교종에서의 경전공부를 통한 상호작용의 형태로 인식된다. 두 번째 모형의 경우 경전의 매개 유무보다는 의미 전달을 위한 수단으로 볼 경우 선종과 교종 모두가 공유될 수 있는 모형으로 고려해 볼 수 있다.

지눌이 주장하는 선교통합의 수행 과정은 일종의 교수-학습 과정으로서 교사와 학습자 사이에서 공유되는 이해와 인식을 매개하는 선의 방식과 경전을 통한 의미와 해석의 교류로서 교의 과정으로 이해된다. 여기서 교사로서의 스승과 제자로서의 학생들 사이에 상호주관적인 이해와 인식을 가능하게 만드는 것은 그들이 공유

하는 경전언어에 의한 것임을 배제할 수 없다. 교사와 학생들이 교수-학습 과정에서 갖게 되는 해석학적 경험의 물적 토대는 경전 텍스트에 대한 언어적 이해로 환원되는 의사소통 과정인 물음과 답변으로서의 대화이다.⁹¹⁾ 해석학적 경험의 토대인 공유된 경전 언어를 통한 대화는 교사와 학생들 간에, 텍스트와 해석자 간에 ‘교육적인 만남과 나눔’을 가능케 하는 장이 된다.

2. 보조의 간화선에서 믿음과 의심

지눌의 간화선에 대한 언급은 기존의 돈오점수의 입장과 다르다는 논의들이 진행되어 왔다. 간화선이 이해의 문제를 넘어서는 점에서 절대적으로 믿음에 더 의존한다고 볼 수 있다. 역설적으로 간화선에서의 깨달음은 의심을 통해서 촉발된다. 본 절에서는 지눌의 사상에서 믿음과 의심이 갖는 역설을 교육이론으로서 검토하고자 한다.

1) 화두에서의 믿음과 의심

화두를 참구하는 간화선 수행은 선종의 대표적인 돈오견성의 방법론으로 받아들여진다. 화두를 들어 의심을 풀어내는 것은 일반적인 언어적 사유를 통해서 문제를 해결하는 방식이 아닌 언어 자체의 합리적인 사고틀을 깨려는 시도로 보인다.⁹²⁾ 언어가 가진 규칙성과 논리성은 합리적인 방식으로 사고를 통한 추론을 가

91) 전제아, 「교육과정 구성에 있어서 지식의 개체성과 보편성: 구성주의 관점을 중심으로」, 『교육과정연구』 19/2 (2001): 207.

92) 세부적으로 논하자면 간화선에서의 의심과 불교 전반에서의 의심 개념이 구분이 될 수 있으며 수행에서 의도하는 의심과 일상의 의식에서 경험하는 의심도 분별이 필요

능하게 하지만 언어의 질서 밖에 있는 실재에 대해 설명하거나 지시하지는 못한다. 언어 내적인 사유의 순환적 한계에서 빠져 나오기 위해서는 초합리적 사유의 방식인 화두로서 의심하는 과정을 필요로 한다. 이러한 과정에서 가질 수 있는 의문은 언어의 한계를 넘어서는 것이 곧바로 견성의 깨침으로 이끌 수 있다는 인과관계가 어떻게 성립할 수 있느냐의 문제이다. 언어의 한계를 넘어서는 일과 절대적인 깨달음이 동일시된다는 것은 무언가 그 사이에 놓인 과정이나 단계가 생략되어 있는 것이 아닐까라는 의구심이 들 수 있다.

언어의 한계를 넘어서는 일과 깨달음이 동일시되는 문제에 대한 해명은 다음의 두 가지 측면으로 제시될 수 있다. 첫째로 화두를 드는 형식 자체가 주는 집중과 몰입의 효과라는 측면이고 두 번째는 화두의 내용을 의심하는 것에서 그것을 풀어낼 때 오는 큰 깨침의 설명방식이다. 첫 번째의 해명은 오직 화두 하나를 참구하는 순간에는 다른 모든 분별이 사라지고 화두 자체에 집중할 수 있는 힘이 생긴다는 점이다. 깨침의 상태는 일상적인 상태를 넘어선 극단의 초월적 상황이므로 강력한 집중과 몰입의 에너지를 필요로 한다. 따라서 마음을 하나로 집중하기 위한 적절한 수단으로서 화두 참구가 긴요한 역할을 하게 된다. 이러한 해명은 집중을 위한 효용으로서만 화두를 소극적으로 다룰 뿐 화두 자체가 갖는 내용과 역할을 설명하지 못한다. 화두 이외의 집중을 가능하게 하는 더 효과적인 방법이 있다는 가능성을 차단할 길이 없게 된다. 두 번째로 화두에 대한 의심이 주는 깨침의 효과에 대해서는 의심과 믿음의 관계에 대한 논의를 필요로 한다. 의심은 다른 종교에서 볼 수 없는 독특한 간화선의 수행방식이라는 점에서 화두의 정당성에 대한 설득력이 커질 수 있다.⁹³⁾ 일반적으로 어떤 종교에서 신도나 수행자들에게

할 수 있다. 화두의 의심은 흔히 간화선의 의정(疑情)으로서 알려져 있으나 여기서는 일상적 의식의 전반에서 일어날 수 있는 인식의 보편 형태로서 의심을 설명하고자 한다. 심리적 현상으로서 보편적인 의심을 본다면 수행 심리로서의 간화선의 의심과 어느 정도 연계가 가능하다고 보았다. 일상이 곧 수행이라고 하는 선수행의 측면에서도 일반적인 의심과 간화선의 의심을 비교할 수 있는 더 섬세한 논의가 필요하다고 생각된다.

요구되는 마음은 믿음이어야 하며 이 때의 믿음은 의심이 제거되거나 해결된 상태에서의 굳건한 헌신과 관련된다. 우선적으로 교주의 탄생과 죽음의 생애 과정에 대해 의심이 있어서는 안 되며 교리 내용과 세계관에 대한 진실성을 의심하는 것은 종교를 따르는 이들에게 있어서는 안 된다. 일반적인 종교적 상황에서의 믿음과 의심은 상대적인 관계로서 정의된다. 의심이 커질수록 믿음은 작아지고 믿음이 굳건하다는 것은 의심이 설 자리가 없어지는 셈이다. 신앙 안에서 이루어지는 상대적인 의미에서의 의심은 그 종교 자체에 대한 회의와 불신을 의미하므로 믿음과는 양립할 수 없다. 의심이 주는 인지적인 모호함과 정서적인 불안감은 혼란을 강화시키기 때문에 의심 해결의 적극적인 대응보다는 혼란을 회피하기 위한 수동적인 믿음을 선택할 수 있다. 의심이 주는 불편함을 기꺼이 감수하면서 혼란과 불안을 수행의 동력으로 이끌어 내기 위한 의지가 없다면 화두를 드는 수행을 불가능하다.

한국의 선불교에서 의심은 인식론적인 것이 아닌 존재론적인 것이다. 심지어 의문의 표현이 언설을 넘어선 깨달음의 상태를 알고자 하는 표현 일지라도 그 의심은 지적이거나 철학적인 질문이 아니다. 무문관』에 따르면, 이러한 대의심은 골수와 숨구멍 하나까지 모두 수행하는 것이다. 의심은 언설 가능한 정신 작용이 아니라, 놀라서 당황하고 있는 심신의 몰입 상태이다.⁹⁴⁾

화두의 의심은 알지 못하는 것의 모호성에 대한 인지적 작용이 아니라 존재 자체가 의심의 덩어리가 되어 온몸으로 세계관의 전이를 직면하는 일이다. 이러한

93) 대승의 전통을 잇는 티벳불교에서도 의심이 장애라고만 보지는 않고 있으나, 확신으로 가기 위한 단순한 과도기 현상 정도로 인식하고 있다. 스티븐 배츨러, 「선불교 의심수행의 역사」, 『보조사상』 41 (2014): 84-85.

94) 스티븐 배츨러, 「선불교 의심수행의 역사」, 85.

상태에서는 ‘놀라서 당황하고 있는 심신의 몰입 상태’로서 불확정적이고 불유쾌한 상황에 내맡겨진 그대로 머물러야 한다. 선불리 명확한 답을 시도하거나 안정된 상황으로 피하려고 한다면 의심의 상황에서는 자유롭지만 새로운 사태로의 전환은 일어나지 않는다.

화두가 이처럼 의미의 질서를 의심하고 의미 확장을 가져오는 담화의 체계라는 점에서는 일종의 은유(metaphor)로서 설명될 수 있다. 서사적 텍스트처럼 일상적 내용 체계에 갇혀 있지 않고 텍스트 바깥의 의미 체계와 세계 이해를 가능하게 하는 점에서 은유는 언어적 한계를 벗어나려는 기호적 장치이다. 이러한 은유를 리쾨르(P.Ricoeur)는 ‘긴장이론(theory of tension)’이라는 원리로서 설명한다.⁹⁵⁾ 긴장적 은유는 원 개념과 보조 개념의 충돌에 의한 의미의 불합리를 생성하여 이전의 보편적 의미 질서가 무너지고 혁신적인 의미의 형성을 의도한다. 기존 의미의 질서를 전복하고 새로운 의미의 질서를 받아들이기 위해서는 불확정적인 상황에 대한 의심과 긴장을 피할 수 없다.⁹⁶⁾ 여기에서 해석의 개념도 일상적인 언어로 쉽게 설명하는 것으로서의 언어 풀이가 아니다. 리쾨르에게서 해석은 낯선 세계와 의미를 나에게 익숙한 것으로 대체되도록 설명하는 것이 아니라, ‘낯선 세계가 곧 바로 그 자신의 세계가 되는’ 사건이다. 그는 이것을 이해의 사건이라 표현하면서 낯선 세계 앞에서 그 자신의 세계를 포기할 때에 가능하다고 말한다.⁹⁷⁾ 그에에서

95) 리쾨르는 이전의 전통적인 수사학에서의 은유는 ‘교환이론(theory of substitution)’에 의한 것으로 본다. 전통적 의미의 은유는 단순히 원 개념(tenor)에 대한 보조적인 방식으로 기능하는 유사속성(resemblance)을 뜻한다. 따라서 단순한 비유와 같은 원 개념과 유사속성의 관계는 은유적 교환만이 가능하므로 의미의 혁신이 일어나지도 않고 실재의 새로운 차원을 제시하지도 못한다. Paul Ricoeur, *The Rule of Metaphor: The Creation of Meaning in Language* (New York: Routledge, 2003), 53-54.

96) 달마가 서쪽에서 온 까닭의 대답이 ‘뜰 앞의 잣나무’라는 은유로 표현된 것은 전문답의 의미 전달이 기존의 언어 체계로는 설명할 수 없도록 뒤트는 장치이다. 일상의 언어로 이유를 설명하려 할 때 전문답의 은유는 기존의 의미 질서 안에 편입되므로 은유로서의 아무런 기능을 수행하지 못한다.

해석의 과정은 거짓된 자아를 포기하고 참된 의식으로 돌아오는 인식론적 전환의 과정이다.

해석은 자기의 존재 방식을 주장하면서 자기 세계를 텍스트에 투영하고 텍스트에서 자신의 세계를 읽어내는 것이 아니다. 해석은 독자가 자신의 참된 모습에 눈을 뜰 수 있도록 새로운 존재로서의 가능성을 열어주는 것이다. 텍스트가 새로운 세계를 드러낸다고 해서 독자 자신의 역할로서 참된 자아상이 드러나는 것이 아니다. 독자 자신의 인식 능력이 확장되는 것은 텍스트가 독자에게 새로운 존재 방식의 가능성을 제시할 때만이 가능하다.⁹⁸⁾

화두에서의 의심은 믿음으로 가기 위한 준비 혹은 방법으로서의 역할에 그치지 않는다. 의심 그 자체를 유지함으로써 기존의 의미 질서를 깨뜨리려는 확고한 의지라는 점에서는 오히려 믿음의 의미와 상통한다. 익숙하고 확정된 세계로의 귀환을 미루고 혼란과 긴장으로 유지되는 의심을 감내해야 화두 수행이 가능하게 된다.

2) 보조 간화선의 체험 구조

97) 리피르는 데카르트가 인간 의식의 확실성을 규정하는 것을 비판한다. 데카르트에게서 의심과 회의는 확실성을 위한 일시적인 수단으로서 사유과정의 방법적인 보조장치이다. 리피르는 이러한 데카르트적인 확실성 추구를 자기애적 요구에 따른 발상이라고 비판한다. Paul Ricoeur, *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*, trans. Denis Savage (New Haven: Yale University Press, 1970), 422.

98) Paul Ricoeur, *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning* (Fort Worth: The Texas Christian University Press, 1976), 285.

지눌의 간화선은 남송대의 대혜종고(: 1089~1163)의 사상적 영향을 받으며 독자적인 사상을 전개한 것으로 인정된다.⁹⁹⁾ 대혜의 대표적인 수행방법으로서 지눌에게 영향을 미친 것은 무자화두참구법과 돈오점수 수행으로 알려진다. 당시 불교계의 간화선 입장에서는 정좌를 한 채로 정적인 수행에 골몰한 묵조선의 수행을 비판하면서 간화선의 화두참구법의 우수성과 효과성을 드러내려는 의도가 드러난다. 간화선의 관점에서 돈오점수를 염두해 두는 것은 이례적인 일로 볼 수 있다. 화두를 통해서 단번에 깨닫게 되면 그 이후의 점수로서의 님은 인정되지 않거나 별다른 의미를 두지 않기 때문이다. 지눌은 대혜와는 달리 돈오점수의 틀 안에서 화두참구법을 수용하는 보다 적극적인 입장을 취한다.

지금 말법시대에서 도()를 닦는 사람은 우선 여실한 지해(知解)로 자기 마음의 진실함과 허망함의 생사를 가려 근본과 지말을 분명히 해야 함을 알아야 한다. 그 다음에 못을 자르고 쇠를 끊는 말인 화두로 끊임없이 자세히 참구하면 깨달을 길이 있게 된다. 네 모퉁이로 땅에 뿌리내리는 것과 같이 안정되어 흔들어도 움직이지 않을 것이고, 나고 죽는 것에 대해 큰 자유를 얻은 사람이 된다¹⁰⁰⁾.

지해(知解)를 통해 근본과 지말을 분명히 구분한 후에 화두를 든다는 것은 지해로써 돈오한 이후에 점수로서 화두참구를 하는 것을 말한다. 화두를 점수와 연결

99) 대혜 이외에도 이통현장자(李通玄長者: 646-730)와 규봉종밀(圭峯宗密: 780-841)의 사상을 비판적으로 수용한 것으로 알려져 있다. 대혜는 중국의 선불교가 보리달마로부터 시작된 이래 6조 혜능을 거쳐 송대에 이르러 선종이 활성화되는 시기에 간화선의 체계를 세운 인물이다. 심재룡, 『지눌연구 보조선과 한국불교』, 3-7.

100) 『法集別行錄節要並入私記』(『普照全書』, 164): “須知而今未法修道之人, 先以如實知解, 決擇自心, 眞妄生死本末了然, 次以斬釘截鐵之言, 密密地仔細參詳, 而有出身之處, 則可謂四稜著地, 掀掣不動, 出生入死, 得大自在者也.”

하는 것은 다소 모순적인 측면을 갖는다. 화두참구는 전형적으로 단박에 깨닫기 위한 경절문() 수행인데 이것이 점차로 닦는다는 점수의 과정으로 들어가는 것 자체가 논리상으로는 납득이 어려운 점이다. 지눌은 이를 참구문(參句門)과 참의문(參意門)으로 나누어서 참의문은 돈오점수의 수행자들에게 적절하고 참구문은 빠르게 얻을 수 있는 최고의 길로 표현한다. 따라서 돈오점수는 참의문 수행이 필요한 하근기 수행자에게 맞는 것으로 보고 있다. 참의문은 처음 돈오하고 점차로 닦아나가는 돈오점수의 수행으로서 원돈문(圓頓門)의 수행에 해당된다. 참구문은 화두를 들어 일심(一心)을 직접 깨닫는 돈오돈수의 측면이 강하다.¹⁰¹⁾

선문()에서 이러한 원돈신해의 여실한 말은 강가의 모래 수처럼 많지만, 이것은 사구(死句)라고 하는 것은 사람들로 하여금 지해의 장애를 내게 하기 때문이다. 또한 초심자를 위한 것이니 경절문의 활구(活句)에 대해 참구하지 못하기 때문이다. 그러므로 근본 성품에 부합하는 원만한 가르침으로 믿고 이해하게 하여 물러나지 않게 하려는 것이다. 만약 상근기의 사람이어서 은밀히 전한 뜻을 감당할 수 있고, 과구(窠臼)에 빠지지 않을 수 있다면, 경절문의 재미없는 화두를 듣자마자 지해(知解)의 병에 막히지 않고 의미를 알 것이다. 이 사람은 한 번 듣고도 천 번 깨달아서 큰 총지(總持)를 얻는 사람이다. 만약 원돈신해의 기준으로 한다면, 이 열가지 지해(知解)의 병도 진실한 성품이 펼쳐진 것[眞性緣起]이어서 취하고 버릴 것이 없다. 그러나 말과 의미의 길이 있어서, 듣고 이해하고 생각할 수 있으므로, 초심의 배우는 사람이 믿어 받아들이고 받들어서 간직할 수 있다¹⁰²⁾.

101) 『간화결의론』에서 참의문 수행도 의미가 있다고 언급한 부분도 있으며, 다른 곳에서 참의문의 수행인 원돈문 수행은 교종이나 선종의 하근기 수행자나 닦는 법으로 평가절하하고 있다. 이 점에서 『간화결의론』이 유고집의 성격에 의한 완결되지 않은 저술이라는 평가도 있을 수 있다. 이병욱, 「돈오점수의 수행법과 ‘무자’화두 참구법의 관계에 대한 대혜종고와 보조지눌의 견해 비교」, 367-368.

지눌은 초심자에게는 원돈신해의 수행을 권하고 있으며 근기가 뛰어난 사람에게
는 경절문 수행을 권하고 있다. 그럼에도 일방적으로 선을 교의 우위에 둔 것은
아니며 교종과 마찬가지로 선종에도 하근기 수행자들이 있음을 비판하면서 잘못된
수행으로 열가지 병에서 벗어나야 함을 강조한다.

화두에는 참의()와 참구(參句) 두 가지가 있다. 그런데 요즘 의정
(疑情)을 깨트렸다고 하는 이들은 거의 참의하는 사람이다. 아직 참구를
하지 못하므로 이것은 원돈문에서 올바르게 이해하고 밝혀낸 이들과 다를
것이 없다. 이러한 사람[參意者]의 관행(觀行)과 용심(用心)은 보고, 듣고,
이해하고 실천하는 공덕은 있다. 단, 이는 요즘 관행문(觀行門)에서 안으
로는 마음이 있다고 헤아리고 밖으로는 온갖 이치를 더욱 자세하게 찾아
서 갈수록 바깥 형상에 집착하는 병통이 있는 문자법사들과 같지 않을 뿐
이다. 어찌 참구문으로 의정을 깨트려 몸소 이 한 마음을 깨달아서 반야
를 발휘하여 그 법을 광대하게 유통시키는 사람과 같이 논할 수 있겠는
가?¹⁰³⁾

선 수행에 있어서 스승과 제자의 관계는 교육적으로 중요한 의미를 갖는다. 화
두를 참구하는 것은 수행자 자신의 주체적인 노력이 필요하지만 그것만으로는 모

102) 『看話決疑論』(『普照全書』, 92): “禪門中此等 圓頓信解 如實言教 如河沙數 謂之
死句 以令人生解碍故 竝是爲初心學者 於徑截門活句 未能參詳故 示以稱性圓談 令其
信解 不退轉故 若是上根之士 堪任密傳 脫略窠臼者 纔聞徑截門無味之談 不滯知解之
病 便知落處 是謂一聞千悟 得大摠持者也 又若約圓頓信解門 則此十種知解之病 亦爲
眞性緣起 無可取捨 然以有語路 義路 聞解思想故 初心學者 亦可信受奉持.”

103) 『看話決疑論』(『普照全書』, 102): “話頭有參意參究句二義 今時疑破者 多分參意
未得參句故 與圓頓門正解發明者 一般矣 如是之人 觀行用心 亦有見聞解行之功 但不
如今時文字法師 於觀行門中 內計有心 外求諸理 求理彌細 轉取外相之病耳 豈可與參
句門疑破.”

든 성취가 쉽게 일어나지는 않는다. 선지식으로서의 스승을 만나는 인연이 없이는 자력만으로 깨침을 얻기가 쉽지 않다. 선가에서는 이를 채탁동시()라는 표현으로 설득력있게 비유한다. 채와 탁은 각각 병아리와 암탉이 쪼는 모양(혹은 소리)을 형상화 한 것이다.¹⁰⁴⁾ 알 속에서 보호받고 있던 병아리는 성장하면 할수록 알이 더 이상 자신을 보호하는 울타리가 아니라 성장을 저해하는 장애가 됨을 알게 된다. 이 때의 병아리는 알을 깨고 나와야 할지 말지에 대한 일생일대의 혼란과 두려움을 갖게 된다. 병아리가 조심스럽게 알을 깨려고 두드릴 때 밖에 있는 어미 역시 조심스럽게 같은 자리를 쪼면서 두려움 없이 새로운 세계로 나아갈 수 있도록 도와준다는 의미이다.

무릇 수행자는 반드시 채탁동시의 눈을 갖추고 채탁동시의 이치를 잘 쓸 줄 알아야 납승이라 할 수 있다. 어미가 밖에서 탁하고 쪼아줄 때 새끼는 툭하고 응대해야 하며, 새끼가 안에서 툭하고 쪼을 때 어미는 밖에서 탁하고 쪼아야 한다. …(중략)… 그러므로 채탁의 기연은 모든 고불(佛)의 가풍인 것이다¹⁰⁵⁾

간화선에서의 스승과 제자의 관계는 오늘날의 교수-학습의 관계로 보기 어려운 측면이 있다. 간화선에서는 스승이 일방적으로 지식이나 교육내용을 제자에게 전달하는 형태보다는 화두를 통해 제자의 깨침을 유도하는 교육방식을 택한다. 근대의 일방적인 교수-학습으로 지식내용을 전달하는 것과 달리 일종의 탈근대적 교육관계로서 쌍방향적인 교육적 상호작용이 형성된다. 교사는 일방적인 지식의 전

104) 최근의 연구에서 언급되는 경우에는 ‘채’ 대신에 ‘줄’로 읽는 예가 많아서 줄탁동시로 알려져 있으나 본 연구에서는 본래의 중국 글자와 소리에 가까운 ‘채’로서 표기하였다.

105) 『碧巖錄』 제16칙 「啐啄同時」(대정장 48, 156a): “大凡行脚人 須具啐啄同時眼 有啐啄同時用 方稱衲僧 如母欲啄 而子不得不啐 子欲啄 而母不得不啐 … 所以啐啄之機 皆是古佛家風.”

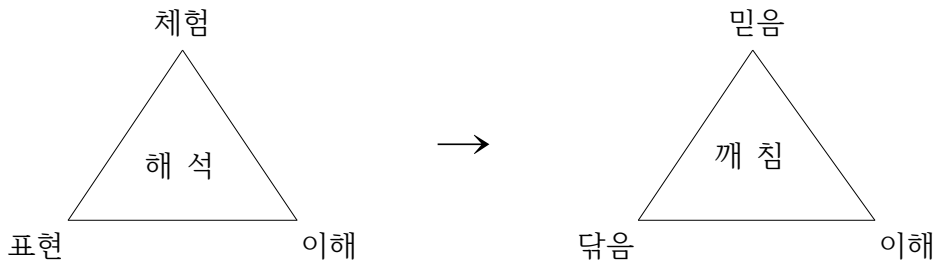
달자가 아니며 학습자는 수동적인 지식의 소비자가 아니다. 객관적인 지식체계가 존재한다고 전제하더라도 개인의 내면세계가 독특한 체험세계로 이루어져 있음을 전제한다면 지식내용은 학습주체의 인식체계에 따라 다른 방식으로 수용된다. 이것은 학습자뿐만이 아니라 교사에게도 마찬가지로 개별적인 체험의 형식으로서 수용된다. 따라서 구성주의의 관점을 굳이 빌리지 않더라도 지식의 수용과정은 각자의 독특한 내면적 체험세계의 방식으로 수용되고 구조화된다. 간화선에서 스승이 제자의 체험세계에 직접적으로 개입하지는 않는다. 다만 화두를 통해서 교육내용과 방법의 형식을 전달하고 제자는 스승의 매개없이 직접적으로 스스로 화두를 직면하여 돌파해야만 한다. 화두를 깨치는 과정은 그 자체가 교육의 목적이고 내용이며 방법인 동시에 평가의 몫까지 담당한다. 제자가 화두를 깨쳤는지는 스승과 제자의 화두를 매개로 한 평가로서 인가를 결정하게 된다.

간화선이 화두를 매개로 교수-학습의 상호작용이 일어난다는 것은 기존의 언어중심의 지식체계가 갖는 교육적 한계를 극복하는 방식으로 이해될 수 있다. 언어를 극복한다는 것은 언어를 회피하거나 부정한다기보다는 언어 자체가 진리의 목적이 아니라 수단이라는 점을 분명하게 인식하는 것이다. 언어를 맹목적으로 부정하려면 침묵하는 수밖에 없다. 그러나 화두는 침묵을 통한 언어의 회피나 무시가 아니라 언어를 깨침의 수단으로서 적극적으로 활용하는 방식으로 설명된다. 언어도단()이나 불립문자(不立文字)는 언어를 그 자체로 목적으로 생각하거나 진리추구의 결과로 생각할 경우의 문제점을 지적하는 선언으로 읽힐 수 있다. 그렇기 때문에 언어를 목적으로 인식하는 자세가 문제가 되는 것처럼 언어의 수단적 측면을 무시하는 것 또한 오류가 될 수 있다. 언어를 목적이 아닌 수단과 방편으로서 적극적으로 활용해야 함을 간과해서는 안된다는 점이다.

3. 믿음과 이해의 인식론적 순환

믿음과 이해는 상호 의존적인 인식론적 순환 관계를 갖는다. 교육의 과정으로서 믿음은 동기유발의 주요 요인이 되며 이해는 교육목적을 달성하기 위한 주요 절차로서 인식된다. 교육의 장에서 이루어지는 체험, 표현, 이해의 관계는 신해행증의 믿음, 이해, 닦음의 구도와도 묘한 유비를 갖는다. 체험은 교육 상황에서 이루어지는 첫 번째 인식 현상으로서 믿음에 해당되며, 이해는 해오의 과정으로, 표현은 닦음의 과정으로 이해될 수 있다. 믿음의 체험으로 해오에 이르고 이러한 과정은 지속적인 닦음, 즉 표현을 통해서 완성되어 가는 일종의 교육적 순환고리를 형성하게 된다. 딜타이(W. Dilthey)의 체험-표현-이해의 과정이 믿음-이해-닦음의 과정과 동일한 형태로서 나타날 수 있다.

<표 8> 신해행증의 순환모형



딜타이에 의하면 부분들로부터 전체가 구성되고 전체에 의해 부분들에 의미가 부여된다. 따라서 딜타이의 해석학적 순환은 ‘부분으로 구성되는 전체’와 ‘전체로부터만 자신의 의미를 지정받을 수 있는 부분들’ 간의 순환을 필요로 한다. 이것은 단어와 문장사이의 관계로 비유할 수 있다. 단어들이 모여 문장의 의미를 해석할 수 있게 해주나 동시에 문장이 의미하는 바를 통해 단어를 이해하기도 한다. 우리는 낱말의 체험들 간에 “규칙적인 관계”를 발견함으로써 전체 삶의 연관을 파악하기도 하지만, 바로 이 연관으로부터 개별 체험의 의미를 이해할 수도 있

다.¹⁰⁶⁾

믿음의 체험은 님음이라는 표현을 통해서 자신을 드러낸다. 믿음이 단순히 정서적이거나 인식적인 차원에서 머문다면 실제적인 변화를 이끌 수 없다. 물리적, 행위적인 변화인 존재론적 변화로 나아가기 위해서는 믿음, 님음, 이해의 부분적인 현상들이 전체로서 환원되기 위한 끊임없는 순환이 요구되는 것이다. 증오()와 구분되는 지눌의 해오의 문제는 궁극적인 깨달음의 상태가 아닌 궁극의 목적을 명확히 이해하는 과정이라는 점에서 교육과정의 이해 개념과 상통한다. 해오는 대상에 대한 이해이면서 이해된 결과를 나타내는 점에서 교육의 내용이라고 할 수 있다. 흔히 교육내용은 정형화된 지식을 교과화 시킨 것으로 생각되지만 여기에서의 교육내용은 객관적인 교과적 지식이 아닌 이해된 인식내용으로서의 교육내용을 말한다. 다시 말해 이해되기 이전의 교과가 아니라 이해된 후의 표현된 체험의 내용을 뜻한다.

교육의 상황에서 이해는 주체의 주관적이고 내적인 체험의 문제이지만 이것이 밖으로 드러나는 것은 표현을 통해서만이 가능하다. 내적인 체험과 외적인 표현은 주관과 객관이라는 대비의 차원이지만 이해된 교육내용을 설명하는 분리될 수 없는 두 차원이다. 학습의 상황에서는 체험이 주관적인 차원에서 머물러 있는 것에서 끝나지 않고 표현을 통해서만이 완결될 수 있다는 점이다.¹⁰⁷⁾ 이러한 어찌면 지극히 당연한 생각들이 강조되는 이유는 현재의 교육이 행동적 변화에 중심을 두기 때문이다. 모든 교육목표는 행동적 언어로 표현되어 행위능력의 달성을 염두해 둔다. 예를 들어 ‘~를 한다’, 혹은 ‘~를 할 수 있다’는 행동적 역량중심의 언어이므로 학습자 내면의 의식의 변화를 소홀히 하거나 아예 관심이 없다는 의미이다.

106) 빌헬름 딜타이(Wilhelm Dilthey), 『정신과학에서 역사적 세계의 건립』, 김창래 옮김 (서울: 아카넷, 2009) 참조.

107) 이러한 체험과 표현의 논의를 교육적 인식으로 논의한 학자는 아이즈너가 대표적이다. E. W. Eisner, Instruction and Expressive Educational objectives: Their Formulation and use in curriculum. 1-18.

행동주의 목표개념의 한계를 극복하기 위한 가장 핵심적인 개념으로 표현이 강조되는 이유이다.

학습자의 개별적인 체험세계가 그대로 드러난 교육적 의사소통으로서의 표현의 의미를 딜타이의 체험-표현-이해의 3자적 관련성을 통해 좀 더 구체화시킬 수 있다. 딜타이는 삶의 한 단편에 불과한 언어적 사유나 행위만으로는 내적 삶의 실재를 적절하게 드러내지 못하기 때문에 삶은 직접적인 경험, 곧 체험을 통해서만 알 수 있다고 하였다.¹⁰⁸⁾ 교육의 장에서 이루어지는 체험-표현-이해의 과정은 계속적인 순환적 관계를 구성함으로써 이전에 일어났던 유의미한 체험을 통해 현재의 체험을 재구성함과 동시에 새로운 체험을 형성하고 있다. 교육적인 적용의 영역에서 체험-표현-이해의 과정은 순환적 관계를 형성하지만, 이 과정은 분석상의 편의를 위해 구획화 했을 뿐 시간적인 선후의 명확한 구분을 가지고 순환되는 것은 아니다. 오히려, 체험-표현-이해의 과정은 동시에 일어날 수 있으며 본질적으로 융합되어 있는 관계이다. 딜타이는 체험은 표현으로 표현은 다시 자기이해로 정향한다고 설명한 바 있다. 표현이 이해로 정향되는 과정은 학습자 스스로 자신을 이해하는 과정임과 동시에 타자의 체험을 간접적으로 경험함으로써 새로운 세계에 대한 이해의 폭을 확장하는 과정이다.

체험-표현-이해의 순환과정이 말해주는 바와 같이 해석학적인 관점에서의 이해는 먼저 그것을 표현한 개체의 체험 속으로 되돌아가는 재체험의 과정이다. 즉, 타자의 표현은 자신의 체험을 그 속에 집어넣음으로서 본질에 있어서 나의 것과 유사한 것으로 파악될 수 있다. 이해란 타자를 접촉함으로써 여러 가지 느낌과 표현을 경험하게 되고, 이로써 앞선 이해가 확인되며 수정되어 점차 그 학습자의 전

108) 체험과 표현에 관한 논의는 딜타이의 ‘체험-표현-이해’의 삼자 구도에서 기인한다. 딜타이에 의하면 ‘이해’는 내적 체험의 표현을 해석하는 과정을 말한다. 표현이 인간의 내면으로부터 향한 것이라면 이해는 그 반대로 외부에서 내면으로 회귀한다. 이해는 표현이라는 우회를 통해 내적인 체험으로 거슬러 올라가는 과정이라고 할 수 있다. 딜타이, 『정신과학에서 역사적 세계의 건립』 참조.

체적인 삶이 갖는 의미관련 속에서 제자리를 잡게 되면서 하나의 이해가 완성된다고 볼 수 있다. 완성된 이해로서 불교의 깨달음을 해석할 경우 믿음, 이해, 님은 교육적 언어로서 체험, 이해, 표현의 관계가 유사하다. 이들이 실제로 일어나는 과정은 선후의 시간관계 없이 동시적으로 일어나므로 논리적인 순서로만 파악될 수 있다.

‘지금 돈오하는 보광명지불()’은 ‘원융과 향포의 연기문(緣起門)’에 의거하여 논할 바가 아니다. ‘법계를 증득한 자리의 결과’를 어찌 말로 논할 수 있겠는가. 여기서 논하는 ‘오(悟)’란 먼저 님고 후에 깨달은 것이 아니기 때문에 ‘해오(解悟)’이다. 비록 해오(解悟)이긴 하지만 단박에 깨달음을 일으킨 자리이기 때문에 불가설한 과분의 성해(性海)와 같다. 또 일승의 불과한 법이 그러한 것처럼 ‘십신초심’에 있기 때문에, 미래의 불과를 융섭하는 논의가 아니다.¹⁰⁹⁾

단박에 일어나는 체험으로서 해오는 님음과 동시에 일어나게 되고, 믿음의 단계의 십신의 초위에 있으면서 미래의 결과까지도 포괄한다. 시간적으로 과거-현재-미래의 것과 현상으로서의 믿음, 이해, 님음이 하나로 융섭되는 것은 믿음의 초심이 있기에 가능해진다. 해오의 체험이 순간적인 인식의 변화만으로 가능한 것이 아니라 전인적이고 점진적인 존재의 변화를 포괄할 수 있다는 논의가 가능해진다.

만약 적적하기만 하고 성성하지 못하면 그것은 혼침에 머무는 것이요, 성성하기만 하고 적적하지 못하면 그것은 반연하는 생각(緣慮)이다. 적적하지도 성성하지도 못하면 그것은 다만 반연하는 생각일 뿐 아니라 또한

109) 『圓頓成佛論』(『普照全書』, 88): “然今日頓悟普光明智佛非約圓融行布緣起門之所論. 以法界證處果豈預談. 此中所論悟者 非先修而後悟故 是解悟也. 雖是解悟 以頓發悟處故 即不可說果分性海同也 又以一乘佛果 法爾 在十信初心 非當果融攝之論也.”

혼침에 빠지는 것이다. 적적하면서 또한 성성하면 그것은 뚜렷할 뿐 아니라 겸하여 적적한 것이니 이것이 곧 원천으로 돌아가는 묘한 성()이다.¹¹⁰⁾

믿음과 이해의 닦음은 선정과 지혜의 방법으로서 성성과 적적의 상태로 머무는 것으로 정리된다. 선과 교에서 각자의 수행 방식만을 고집하거나 치우치게 되면 양쪽의 균형을 이루기 어렵게 된다. 교에 따르는 이들은 성성하기는 하나 적적하지 못한 생각중심의 오류에 빠질 수 있고 선을 추종하는 이들은 적적하지만 혼침에서 벗어나기 어려울 수 있다. 지눌의 수행에서 선과 교는 어느 한쪽의 선택의 문제가 아니라 함께 닦아야만 하는 인식의 특성을 논의하고 있다.

110) 『勸修定慧結社文』(『普照全書』, 15): “若寂寂不惺惺 此乃昏住 惺惺不寂寂 此乃緣慮. 不寂寂不惺惺 此乃非但緣慮 亦乃入昏而住. 亦寂寂亦惺惺 非唯歷歷 兼復寂寂 此乃還源之妙性也.”

V. 닦음[]에 내포된 믿음의 의미

믿음과 이해가 분리될 수 없듯이 닦음의 과정 또한 이들과 분리되지 않는다. 지눌에게서 점수()는 믿음, 이해, 닦음을 포괄하는 의미로서 쓰인다. 여기에서도 믿음은 이해와 닦음을 매개하거나 이해와 닦음을 완성하는 요체로서 기능한다. 본 장에서는 교육의 과정으로서 수행이 믿음과 어떠한 연계에서 진행되는지 논의하고자 한다.

1. 교육방법으로서 선교(敎)일치

1) 지식 체계의 내면화

교육이론에서 주요 관심사의 하나는 지식을 어떠한 형태로 내면화(internalization) 하는가에 있다. 내면화는 지식과 관련된 경험을 인식의 측면에서 설명하려는 이해의 한 형태라고 볼 수 있다. 한 시대의 문화권에서 형성된 방대한 지식을 학습자의 발달과정에 적절하게 내용을 선정하여 조직하는 것은 교육 커리큘럼의 구성에 가장 핵심적인 활동이 된다. 학습의 과정은 외적으로 체계화된 지식이 학습자 개개인의 인식에 일부로서 자연스럽게 동화되는 과정으로도 받아들일 수 있다. 오늘날 학교에서 지식을 가르치는 것은 너무도 당연해서 그것에 대한 정당성을 묻거나 논의하는 것 자체가 이상한 일이 될 정도로 지식교육에 대한 확신은 이미 상식으로 공유되어 있다. 산업사회에서도 물론이었거니와 정보사회 이후로 폭발적인 정보량의 증가를 지식의 형식으로 모두 담을 수 없다고 하더라도, 지식을 효율적으로 학습하는 교과중심 교육관이 크게 흔들리는 것으로는 보이지 않는다. 단지 지식을 어떠한 방식으로 받아들이고 활용하느냐에 따른 방법론에 대한 논의는 다양하게 이루어지고 있다.¹¹⁾ 그럼에도 지식을 내면화 한다는 은유를

쓰는 것은 외부의 지식을 내적인 인식으로 단순히 저장하거나 축적하려는 일종의 지식 전달이나 이동의 의미가 아니라는 점을 상기시키려는 이유일 것이다.

지식이 전달이나 이동이 아닌 방식의 내면화에서는 두 가지 문제를 해소할 수 있어야 한다. 첫째로는 내면화는 마음 안에서 이루어지는 인식의 작용임을 확신할 수 있어야 하며 둘째로는 내면화된 지식이 그 자체로 정당하다는 근거를 내세울 수 있어야 한다. 첫 번째의 문제가 인식적 가능성이라면 두 번째 문제는 인식의 정당성이라고 할 수 있다. 전자의 경우 마음과 마음 밖의 지식이 어떠한 방식으로 상호작용하는지를 밝혀야 하고 후자의 경우 내면화된 지식이 어떠한 정당성을 갖는지에 대한 일종의 윤리학적 해명이 요구된다. 내면화의 과정으로서 인식의 가능성은 지식이 마음 안으로 이동하여 암기나 기억의 형태로 저장되는 단순한 형태 이상이라면 어떠한 방식으로 마음을 자극하고 변화시키고 확장시키는지 상호작용의 역할이나 양상에 대한 설명이 요구된다. 전통적인 인식론에서 학습은 지식의 구조(structure of knowledge)라는 개념을 통해 개별적인 지식 내용이 아닌 보편적 원리와 규칙을 제공함으로써 객관적인 세계의 질서를 파악하는 일종의 발견적인 활동으로 보고 있다. 반면에 브루너(J.Bruner)와 같은 교육이론가는 지식의 구조가 인식 주체에게 발견되는 것이 아니라 구성되고 생성되는 측면이 있음을 강조한다. 전통적 인식을 패러다임 사고(paradigmatic mode of thought)라고 한다면 브루너의 제안은 내러티브 사고(narrative mode of thought)라고 할 수 있다.¹¹²⁾ 내러티브 사고의 관점에서 지식은 개인이 지식을 있는 그대로 받아들이고 전달하는 것이 아니라 타인과 이야기하고 경험을 공유하는 가운데 지속적으로

111) 교사의 일방적인 강의식 수업이 아닌 토론식 수업, 협동학습, 플립 러닝(Flipped Learning) 등이 시도되고 있으나 어디까지나 교육방법에서의 개선이 이루어지는 것이지 교육내용으로서의 지식의 문제를 대체하는 경우로 볼 수는 없다.

112) 브루너의 내러티브 사고가 지식에 대한 인식 주체의 자율성과 주도성을 강조하는 점은 분명하지만 이러한 논의가 인식된 지식의 정당성 자체를 설명해 주지는 못한다. 강현석, 「Bruner의 교육과정 이론에서 지식의 재해석」, 『교육철학』 38 (2009): 8-9; 이정아, 「브루너의 교육적 인식론에 대한 이해와 비판적 고찰」, 58-59.

재구성되고 새로운 방식으로 생성되기도 한다. 브루너의 내려티브 사고를 통한 지식의 내면화 설명은 인식의 가능성에 대한 첫 번째 질문을 어느 정도 해소하는 것으로 보인다. 인식주체에 의한 지식의 생성가능성을 통해 지식의 일방적인 권위를 해소시키고 삶의 주체로서의 개인의 사고와 경험에 더 많은 무게를 실어줄 수 있게 된다. 여기에서의 내면화는 개인이 삶의 문제를 확장하기 위한 자원과 재료로서 지식을 활용하는 의미로서 설명된다. 그러나 앞서 제기한 두 번째 질문으로서 내면화된 지식 경험의 정당성에 대해서는 완전한 해명이 어렵게 되어 있다. 지식이 삶의 경험으로 확장되고 적용되지 못한다 하더라도 내면화된 지식 그 자체로 정당할 수 있느냐의 문제이다. 폴라니(M. Polanyi)는 인격적 지식(personal knowledge)의 개념을 통해 이러한 지식과 삶의 간격을 해소시키려 한다. 그는 외부에서 구성된 모든 지식은 인식 주체에 내재된 암묵적인 앎(tacit knowing)과 통합될 경우에만 비로소 완전한 지식으로 구성된다고 보았다.¹¹³⁾ 그에 의하면 외부의 지식은 그 자체로 완전한 상태로 유지되거나 내면화되지 않고 인간에 내재된 암묵적인 능력을 통해서만이 의미를 갖게 된다. 즉 지식은 그 자체로서 독자적인 의미를 갖는 것이 아니라 인식과의 통합을 통해서만 완전해진다는 일종의 현상학적인 주체와 객체의 관계로 이해된다.

전적으로 객관적인 지식이 의미를 갖는다거나 반대로 오로지 주관적인 인식만이 존재한다는 양극적인 지식과 인식의 문제를 상호 간의 ‘관계’를 통해 통합하려는 데에 ‘인격적 지식’의 개념이 기여할 수 있다고 여겨진다. 지식이 개인의 인격적인 삶과 분리되지 않기 때문에 지식의 내면화되는 정당성을 어느 정도 해소시킨다고

113) 'personal knowledge'에 대해 ‘자득지’, ‘개인적 지식’, ‘인격적 지식’ 등으로 번역되어 쓰고 있다. ‘자득’이라는 번역은 성리학의 용어를 빌어서 ‘이미 완성된 상태’를 담고 있는 의미로 많이 쓰이고 있다. 그러나 본 연구에서는 객관적인 지식의 실재와 달리 개인의 내면화를 통해서 형성되는 지식의 측면을 강조해서 ‘인격적 지식’으로 사용하였다. 장지선, 「마이클 폴라니의 인식론에 비추어 본 교과교육의 의미」, 156-157; 정은영, 「교과의 내면화와 교과의 정당화의 관련」, 『교육연구』 31/1 (2016): 102-03.

도 볼 수 있다. 암묵적인 삶에 대한 폴라니의 사고는 “우리는 우리가 말할 수 있는 것보다 더 많은 것을 알 수 있다.”는 명제에서 드러난다.¹¹⁴⁾ 암묵적인 차원 혹은 암묵적인 삶과 동일하게 쓰이는 암묵적 지식(tacit knowledge)은 언어가 모든 의미를 온전히 담을 수 없다는 언어에 대한 회의적 의미를 담고 있다. 우리가 일상적으로 쓰는 언어적 지식은 일종의 명시적 지식(explicit knowledge)으로서 언어와 문자를 통해 객관화 될 수 있고 매체를 통해 전달될 수 있다. 그러나 이러한 명시적인 형태의 언어만으로는 일상의 경험을 모두 전달할 수 없고 더욱이 상징적인 형태의 언어들을 객관적으로 전달하거나 공유할 수 없게 된다. 언어로 ‘말할 수 없다’는 것은 언어가 가진 불완전성을 뜻하기도 하지만 의미 형성 자체의 불확정성에서도 그 원인을 찾을 수 있다. 의미는 부분적인 것을 설명하기 위한 것이 아니라 ‘의미있는 전체’를 설명하고자 할 때 성립이 가능하다. 따라서 언어로 부분들을 아무리 자세히 설명한다 해도 전체에 대한 의미의 형성과 전달이 될 수는 없음을 뜻한다.

이러한 것들을 일컬어 모든 이해의 모든 활동 속에 인식주체가 당사자적으로 참여(personal participation)한다고 말할 수 있다. 그러나 당사자적 참여는 우리의 이해를 주관적으로 만들지는 않는다. 이해란 자의적인 행위도 수동적 경험도 아니다. 보편적 타당성을 주장하는 책임 있는 행위이다. 오히려 그러한 삶이야말로 숨어있는 실재와의 접촉을 가능하게 한다는 점에서 객관적이다. 이러한 실재와의 접촉은 우리가 아직 모르고 있는, 우리의 삶이 가지고 있는 진정한 함의의 미확정된 범위를 예견하는데 필요한 조건이라고 말할 수 있다. 개인적인 것과 객관적인 것이 융합된 것을 가리켜 자득적 지식이라고 부르는 것이 합당할 듯하다¹¹⁵⁾

114) Michael Polanyi, *The Tacit Dimension* (Garden City: Doubleday, 1967), 4.

115) Michael Polanyi, *Personal Knowledge* (London: Routledge & Kegan Paul, 1998), 280-81.

언어로 표현할 수 없는 지식으로서 암묵적 지식은 명시적 지식과 대립되거나 분리된 지식이 아니다. 폴라니에 의하면 명시적인 형태로 순수하게 존재하는 지식은 없으며 모든 지식이 암묵적인 지식에 근거를 두고 있다고 본다. 명시적인 지식뿐만 아니라 모든 지식의 뿌리로서 작용하는 암묵적 지식은 의미있는 전체를 파악하는 행위가 될 경우 이것을 이해라고 본다. 개별적인 요소들을 통합하며 전체의 맥락을 통찰할 때 비로소 이해가 성립되는 것이다. 폴라니의 암묵적인 앎을 통해 얻어진 인격적 지식이 추구하는 이해의 차원은 이전의 양립하기 어려워 보였던 지식의 체계와 주관적 인식의 대립을 해소하고 앎과 삶의 이분법적인 난제를 해결하는 데 도움을 준다. 주목할 점은 지식과 이해 형성의 기저에 믿음의 문제를 제시하는 점이다. 폴라니의 믿음이 종교적인 차원을 말하지는 않지만 내면의 지향을 믿음의 형태로 설명하는 점은 주목할 만하다.

우리는 다시 한 번 신념을 모든 지식의 원천으로서 인정해야만 한다. 암묵적 동의와 지적 열정, 표현 양식과 문화적 유산의 공유, 생각과 뜻이 비슷한 공동체와의 연계, 이런 것은 사물에 대한 우리의 지배력에 의존하고 있는 사물의 본성에 대한 우리의 예지력을 형성시켜주는 추진력이다. 비판적이거나 독창적인 지능일지라도 그런 신용의 구조를 밖에서는 작용할 수 없다. 이러한 구조의 틀을 받아들이는 것이 지식을 가지는 조건일지라도 이런 기반에 대한 자명함을 주장할 수는 없다. 우리의 기본적인 성향이 타고난 것이라 해도, 그것은 우리의 성장과정을 거쳐 크게 수정되고 확대된다. 게다가 경험에 대한 우리의 본질적인 해석이 잘못되었을 수도 있으며, 획득된 신념 가장 진실한 것들일지라도, 명확히 논증할 수는 있지만 견지하기가 너무 힘들 수도 있다. ...소수에 의해 매우 불확실하게 유지되는 신념은 경험적 의미에서는 의심의 여지가 있다. 우리의 기초 신념(basic beliefs)은 신념을 신념으로 믿는 의미에서만 의심의 여지가 없

다. 그렇지 않으면 기초신념이라는 것은 신념도 아니며, 단순히 누군가의 마음의 상태일 뿐이다.¹¹⁶⁾

폴라니는 기초 신념의 개념을 통해 개인적 신념이 궁극적인 확신으로 나아가는 데에 지식이 개입되어 있음을 전제한다. 그의 이러한 태도는 아우구스티누스(Aurelius Augustinus: 354~430)가 말한 ‘믿지 않으면 이해할 수 없다’는 전제에서 출발한다. 아우구스티누스는 믿음이 이해에 시간상으로 선행되어야 대상에 대한 탐구가 가능하다고 본다.¹¹⁷⁾ 이때의 믿음은 의심과 미묘한 균형을 이루는 점에서 ‘믿음과 의심의 등가(equivalence of belief and doubt)’라는 표현을 쓰고 있다.¹¹⁸⁾ 믿음이 의심에 선행되거나 의심이 믿음에 선행되는 것이 아니라 이 둘이 균형을 이루면서 탐구 과정과 믿음의 과정이 변증법적으로 결합된다고 보고 있다. 따라서 아우구스티누스의 믿음과 이해는 동시에 획득되는 과정이라는 관점이 신행행증의 과정을 이해하는 데에도 시사하는 바가 있다고 할 수 있다.

2) 선교일치의 언어관

지눌이 선()과 교(敎)를 일치시키려고 부단히 노력한 이유는 이질적인 두 사상을 억지로 합치려는 것이 아니라 불교의 가르침에 선과 교의 두 요소가 모두 포함되어 있었음을 밝히려는 의도이다. 돈오점수의 과정에서 돈과 점의 차이는 선과 교에서의 수행 방법의 차이로 인식될 정도로 양극화된 당대의 현실에 대한 문제의식일 수 있다. 지눌이 처음 깨달음의 체험을 이끌게 하였고 평생의 수행에 귀감이 되었던 경전이라고 밝힌 『육조단경』에서도 돈과 점의 언급이 보인다.

116) Polanyi, *Personal Knowledge*, 280-81.

117) Polanyi, *Personal Knowledge*, 281.

118) Polanyi, *Personal Knowledge*, 286.

선지식들이여, 본래 바른 가르침에는 돈점()이 없다. 사람의 성품에 스스로 영리하고 둔함[利鈍]이 있어서 어리석은 사람은 점수(漸修)하고 깨달은 사람은 돈(頓)으로서 계합한다. 스스로 본심을 알고 스스로 본성을 보게 되면 차별은 없어진다. 그래서 돈점의 거짓 이름을 세웠다.¹¹⁹⁾

가르침에 돈점으로 체계화 되어 있는 것이 아니라 사람의 성품에 이둔이 있다는 점은 돈점이 학습자의 수준에 의해 분별된 것임을 뜻하게 된다.¹²⁰⁾ 누구나 부처의 성품이 갖추어져 있다는 불성()의 존재에서는 큰 차이가 없으나 불성을 깨우치는 과정에서 영리함과 둔함의 차이가 있게 된다. 영리함과 둔함이 단지 수행의 과정에서 빠르고 느림으로 드러나는 점은 가능과 불가능의 차이가 아니라는 점에 주목된다. 누구라도 깨닫게 되어 있으나 단지 성취의 속도 혹은 수행의 효율성으로 이해될 수 있기 때문이다. 결국 돈점의 과정이 근기에 의한 차이로 이해된다면 점수의 과정이 비하되거나 무시될 일이 아니라 하근기의 중생에게는 반드시 필요한 일종의 수준별 교육과정의 하나로 수용되어야 한다. 상상근기의 수행자에게는 간화선이 필요하듯이 중근기 이하의 수행자에게는 점수를 통한 수행이 불가피함을 역설한다. 어느 하나의 방법이 유일하거나 어느 하나의 처방이 만병통치약이 될 수 없음을 학습자 상황에 따른 수행의 적절성 차원에서도 동일하게 드러난다.

선과 교의 차이가 돈점에 있는 것이라면 수행의 우위성을 가리기 이전에 수행과정의 개별적인 유용성과 적절성에 대한 구분이 전제되어야 한다. 일방적으로 선이나 교의 특정 수행방법의 유일성을 인정하게 되면 일부의 수행자들을 위한 전유

119) 『六祖大師法寶壇經』「定慧第四」(大正藏 48, 353a): “善知識 本來正教 無有頓漸 人性自有利鈍 迷人漸修 悟人頓契 自識本心 自見本性 即無差別 所以立頓漸之假名.”

120) 돈황본 단경에는 “法無頓漸 人有利鈍”으로 표기되어 있는데 법과 정교가 의미상으로는 큰 차이가 없다고 보인다.

물이 될뿐 그 외의 수행자들을 배제시키는 주장이 된다. 지눌은 두 번째 깨달음의 계기를 주었다는 이통현 장자의 화엄론』을 통해서도 선과 교의 수행이 부처의 가르침을 구성하는 요인이자 서로가 양립불가능한 방편이 될 수 없음을 밝힌다.

“이통현 장자가 지은 화엄론의 십신초위에서 말하기를 각수보살에는 세 가지가 있다고 하였다. 첫째는 자신의 몸과 마음이 본래 법계임을 깨달아서 청정하여 더러움이 없기 때문이요, 둘째는 자신의 몸과 마음의 분별하는 성품은 본래 능소가 없어 본래의 부동지불인 것을 깨닫는 것이다. 셋째는 자신의 몸과 마음의 정사를 잘 가리는 묘한 지혜를 깨닫는 것이니 이것이 문수사리의 신심의 첫 깨달음이다. 이 삼법을 깨달아서 이름하여 각수라 한다.” 또 말하기를 “범부의 지위에서 십신에 들어가기 어려운 것은 그들이 모두 자기가 범부임을 인정하고 자기 마음이 바로 부동지불임을 인정하지 않기 때문이다.” 또 이르기를, “몸은 지혜의 그림자이며, 국토도 그리하여 지혜가 청정하면 그림자가 밝아서 대소가 상입하기를 마치 인드라망과 같다.”라는 구절에서 지눌은 선교의 일치에 대해서 크게 깨닫게 된다. 그리고 탄식하여 말하기를 “세존께서 설하신 바는 모두 교()이고, 조사께서 전하신 마음은 모두 선(禪)이다. 부처와 조사의 말과 마음은 반드시 서로 위배되는 것은 아니다. 어찌 근원에 다 이르지 않겠는가? 그런데 우리는 각자 익힌 바에 안주하여 헛되이 서로 논쟁만 일삼으면서 헛되이 세월만을 낭비하고 있지 않는가”¹²¹⁾

121) 『華嚴論節要序』(『普照全書』, 173): “長者所造華嚴論釋十信初位云 覺首菩薩者 有三 一 覺自身心 本是法界 白淨無染故 二 覺自身心分別之性 本無能所 本來是不動智佛 三 覺自心善簡擇正邪妙慧 是文殊師利 於信心之初 覺此三法 名爲覺首 又云 從凡入十信難者 摠自認是凡夫 不肯認自心是不動之佛故 又云 身爲智影 國土亦然智淨影明 大小相入 如因陀羅網境界也 於是 置卷長歎曰 世尊說之於口 卽爲教 祖師傳之於心 卽爲禪 佛祖心口 必不相違 豈可不窮根源 而各安所習 妄興評論 虛喪天日耶.”

선과 교를 가르는 중요한 쟁점은 언어에 대한 관점의 차이일 것이다. 선에서 교를 비판하는 논점에 주의하지 않으면 선에서는 언어 자체에 대한 맹목적인 불신과 부정으로 일관하는 것으로 비춰진다. 언어를 통한 사유의 한계는 언어가 궁극의 깨달음의 단계에서 장애가 될 수는 있지만 애초부터 언어를 통한 수행 가능성을 차단하거나 경전과 교리 공부를 자체를 부정하는 방식은 아닐 것이다. 수행의 관점에서 언어를 평가하는 길은 언어를 맹목적으로 부정하기보다는 언어가 수행 방편으로서 어느 정도의 기여를 할 수 있고 깨달음에 이르기 위한 방법으로서의 정확한 위치를 제시하는 것이 필요할 수 있다. 지눌은 권수정혜결사문』의 첫머리를 ‘땅으로 인하여 넘어진 사람은 땅으로 인하여 일어난다. 땅을 떠나서 일어나는 것은 있을 수 없다(人因地而倒者. 因地而起. 離地求起. 無有是處也)’고 시작한다.¹²²⁾ 여기서 땅은 마음을 뜻하는 것으로서 번뇌를 일으키는 중생의 마음과 깨달음을 얻은 부처의 마음이 다 하나로서 말미암는다는 설명을 덧붙인다. 마음에 해당하는 대상을 언어로 대치할 경우에도 의미상 크게 어긋나지 않는 것은 언어로 인해 생긴 번뇌라면 언어를 통해 해소되어야 하는 의미로도 받아들일 수 있는 점이다. 이러한 해석의 관점에서는 언어가 수행 방편으로서 가능성의 정도가 아니라 오히려 필연적인 수단이 될 수 있음도 생각해 볼 수 있다.

이미 모양이 없는데 또 크고 작음이 있겠으며, 크고 작음이 없는데 또 한계가 있겠는가? 한계가 없기 때문에 안팎이 없고, 안팎이 없기 때문에 멀고 가까움이 없으며, 멀고 가까움이 없기 때문에 저것과 이것이 없다. 저것과 이것이 없으므로 가고 옴도 없으며, 가고 옴도 없으므로 나고 죽음이 없고, 나고 죽음이 없으므로 예와 지금이 없으며, 예와 지금이 없으므로 미혹과 깨침이 없고, 미혹과 깨침이 없으므로 범부와 성인이 없으며, 범부와 성인이 없으므로 더럽고 깨끗함도 없고, 더럽고 깨끗함이 없으며

122) 『勸修定慧結社文』(『普照全書』, 7).

로 옳고 그림이 없으며, 옳고 그림이 없으므로 모든 이름과 말이 있을 수 없다. 모두가 다 없어져 모든 감관과 대상과 일체의 망념과 나아가서는 갖가지 모양과 갖가지 이름과 말이 다 있을 수 없으니, 이것이 어찌 본래부터 비고[] 고요하며[寂], 본래부터 아무 것도 없는 것이 아니겠는가? 그러나 모든 법이 다 공한 곳에 신령스러운 앎[靈知]이 어둡지 않고 무정한 것과는 같지 않아 성이 스스로 신령스럽게 알게 되니, 이것이 바로 비고 고요하며 신령스럽게 아는[空寂靈知] 청정한 마음의 본체이다.¹²³⁾

지눌이 왜 본 마음을 공적과 영지로 파악했는가 하는 점을 간과할 수 없다. 지눌이 공적영지를 강조한 것은 두 가지 측면 중 하나라도 결여되면 잘못된 수행이 나올 수 있기 때문이다. 공적인 측면만 강조되면 일체의 모든 것이 꿈과 같이 공하다고 해서[] 수행은 자칫 無事에만 빠져 모든 현실적인 측면을 무시하기 쉽다. 이것이 바로 『절요』에서 지적되고 있는 우두종의 위험성이다. 반대로 모든 것이 불성의 작용이라고 해서 공적인 측면이 무시되면 수행은 자칫 막행막식하는 모습으로 나타날 수 있다. 이것이 홍주종의 위험성이다. 지눌의 사종선을 평가하는 기준도 바로 여기에 있다. 지눌이 하택종의 입장에 선 것도 하택종이 이 두 가지 측면을 소홀히 하지 않았기 때문이다. 공적하면서도 동시에 영지한 바탕일 때 공적에도 떨어지지 않고 수연에도 떨어지지 않는[不墮空寂 不滯隨緣] 참다운 정혜쌍수의 수행이 나올 수 있다는 것이다. 이것은 또한 당시 고려불교가 안고 있는 문제에 대한 처방을 제시해야 하는 그의 현실에 대한 관심과 고뇌가 배경이 되고 있음도 간과할 수 없다.¹²⁴⁾

123) 『修心訣』(『普照全書』, 36-37): “既無相貌 還有大小麼 既無大小 還有邊際麼 無邊際故無內外 無內外故無遠近 無遠近故無彼此 無彼此則無往來 無往來則無生死 無生死則無古今 無古今則無迷悟 無迷悟則無凡聖 無凡聖則無染淨 無染淨則無是非 無是非則一切名言 俱不可得 既惣無如是一切根境 一切妄念 乃至種種相貌 種種名言 俱不可得 此豈非本來空寂本來無物也 然諸法皆空之處 靈知不昧 不同無情 性自神解 此是汝空寂 靈知清淨心體.”

교육론에서도 언어가 모든 의미를 표현할 수 없다는 입장을 취하는 것은 앞서 암묵적 지식을 통해서도 확인되었다. 명시적 지식이 교에 가까운 지적인 사유의 형태라고 한다면 암묵적 지식은 선에 가까운 침묵의 언어에 의한 사유를 의미한다. 암묵적 지식과 명시적 지식이 사유의 대상과 방법을 달리 하지만 서로 배치되는 입장이 아님을 주목하게 된다. 암묵적 지식은 명시적 지식 이전의 모든 지식 형태의 근본으로서, 명시적 지식과 같은 부분에 대한 분석과 해석을 의미있는 전체로서 이해할 수 있도록 해주는 조건이 된다. 따라서 명시적 지식과 별도의 인식이 아니라 명시적 인식의 부분적인 역할을 가능하게 해주면서도 전체로서의 의미와 연결될 수 있는 의미의 영역으로 볼 수 있다. 이러한 과정을 지식의 내면화 과정으로 설명한다면 명시적 지식이 암묵적인 지식으로 통합되는 과정에서 형성된 것이 ‘인격적 지식’으로서 완결되는 원리로 설명된다. 교()에서의 가르침이 불교 경전과 교리를 수행의 방편으로 삼는 점에서 명시적 지식이라고 할 경우 선(禪)은 암묵적 지식으로서 언어로 표현되지 않는 전체에 대한 앎인 동시에 인식을 가능하게 하는 조건으로 설명된다. 교와 선이 각기 다른 기능과 조건을 형성한다는 의미는 차이에 의해 서로를 배척하는 것이 아니라 상호 의존적으로 각자의 교육적 역할을 한다는 것으로 받아들일 수 있다.

내가 살피니 요즈음 마음을 닦는 이들이 문자의 뜻이 돌아가는 곳에 의지하지 않고 바로 비밀한 뜻을 서로 전한 것을 도로 삼아 서로 관련이 없는 듯 헛되이 수고로이 앉아 즐기만 하거나 혹은 관행함에 바른 마음을 잃고 뒤섞여 어지럽게 된다. 그러므로 반드시 진실한 언교에 의지하여 깨침과 닦음의 근본과 지말을 분명히 가리어 스스로의 마음을 비추면 항상 관조하는 가운데 노력이 그릇되지 않게 될 것이다.¹²⁵⁾

124) 강건기, 「보조사상에 있어서 닦음[修]의 의미」, 174.

125) 『法集別行錄節要並入私記』(『普照全書』, 103): “予觀今時修心人 不依文字指歸 直以密意相傳處 爲道則溟滓然徒勞坐睡 或於觀行 失心錯亂 故 須依如實言教 決擇悟修

교학과 선학의 차이는 언어를 긍정하거나 부정하는 차원의 이분법적 분리를 통해서 설명될 수는 없다. 선학이 언어의 목적성을 인정하지 않듯이 교학 또한 언어를 절대화하거나 그 자체를 목적으로 보지 않는다. 선학과 교학 모두 교육목적을 위한 언어의 수단적인 가치를 인정하지만 그 수단을 활용하는 방법의 차이로 여겨진다. 선학의 경우 언어에 사로잡힐 경우의 한계를 직시하는 것인 반면 교학은 언어를 일종의 디딤돌로서 활용하고 있는 셈이다. 어떠한 방법이 옳고 그름을 논하거나 가르침으로서의 진위 여부를 가리는 것은 적절하지 않다. 깨침을 위한 모든 것이 방편이 될 수 있듯이 이들 또한 깨침의 목적을 향한 나름의 방편의 역할을 하고 있기 때문이다. 상황과 맥락에 따라 어떠한 방편이 유용하고 적절한지를 가리는 것이 교육적으로 더 효과적인지를 논의하는 것이 생산적일 수 있다는 의미이다.

2. 수행으로서의 교육방법

1) 점수()의 체험 과정

지눌의 점수는 궁극적인 깨침을 위한 과정으로 간주되는 점에서 교육과정 그 자체라고 할 수 있다. 점진적인 학습의 과정을 거쳐 깨침이라는 교육의 성과에 이른다는 것은 전형적인 교육과정의 논리라고 설명될 수 있다. 지눌의 삶은 세 차례에 걸친 깨달음의 일화에서 알려져 있듯이 그 자체로 점수의 체험 과정으로 이해할 수 있다. 지눌의 생애에서 세 번의 깨달음을 얻게 되었다는 일화가 전해진다. 그 처음이 26세 무렵에 『육조단경』을 우연히 접하고 놀라고 기뻐하여 구도에 전

之本末 以鏡自心 卽於時中觀照 不枉用功爾.”

넘었다는 이야기이다.

진여자성이 망념을 일으켜 육근이 비록 보고 듣고 느끼고 알게 되지만 진여의 성품은 만물에 물들지 않고 항상 자재하다. 경에서 이르되 모든 현상의 차별을 잘 분별하지만, 그 최고의 경지에서는 동요하지 않는다.¹²⁶⁾

진여의 자성이 감각적인 경험으로 번뇌와 망상으로 가려지지만 부처와 다른없는 본래의 진성은 그러한 망상에 물들지 않는 말이다. 이러한 깨달음은 지눌의 돈오 점수의 과정에서 드러나는 돈오로 이해된다.

두 번째의 깨달음은 28세 무렵에 하가산의 보문사에서 대장경을 읽다가 이통현 장자의 화엄론』을 읽고 더욱 신심을 내어 이전의 앎이 더욱 밝아졌다고 표현된다.

이에 길게 탄식하여 말하기를 ‘부처가 입으로 설한 것은 교()가 되고, 조사가 마음으로 전한 것은 곧 선(禪)이 된다. 부처와 조사의 마음과 입이 반드시 서로 어긋나지 않나니 어찌 근원을 궁구하지 않고 각자 익힌 바에 안주하여 망령되어 쟁론을 일으키며 헛되이 세월을 보내는가’라고 하였다. 이로부터 더욱 신심을 더하여 정진한지 오래다.¹²⁷⁾

부처의 말이 교(敎)이며 조사가 마음으로 전한 것이 선(禪)이라고 한 것은 잘 알려진 지눌의 교선일치 혹은 선교회통의 관점을 잘 드러낸다. 결국 같은 취지와 목

126) 『六祖大師法寶壇經』(大正藏 48, 353b): “眞如自性起念 六根雖有見聞覺知 不染萬像而眞性常自在 故經云 能善分別諸法相 於第一義而不動.”

127) 『華嚴論節要』 「序」(『普照全書』, 173): “於是 置卷長歎曰 世尊說之於口 卽爲教 祖師傳之於心 卽爲禪 佛祖心口 必不相違 豈可不窮根源 而各安所習 妄興評論 虛喪天日耶 從此益加信心.”

적을 가진 의미를 누구를 통해 어떠한 방식으로 표현되었는가를 말할 뿐이지 서로 다른 뜻이나 체계가 아니라는 점이다.

세 번째 깨달음은 상무주암에 은거하다가 대혜선사의 어록을 보고 일어난다. 선()이 일상의 특정한 상황에서 일어나는 것이 아니지만, 일상의 다양한 상황 어디에서건 이루어진다는 말에서 깨달음을 얻게 된다.

내가 보문사에 머문 십여 년 동안 뜻을 두고 부지런히 닦으며 조금도 시간을 헛되이 보내지 않았다. 그러나 정견()이 사라지지 않고 마음속 무언가에 걸려 마치 원수와 함께 지내는 것 같았는데, 지리산에 머물며 대혜보각선사 어록의 ‘선(禪)은 고요한 곳에 있지 않고 또한 시끄러운 곳에도 있지 않다. 일상의 반연에 따르는 곳에 있지도 않고 사랑분별하는 곳에도 있지 않다. 그러나 먼저 고요한 곳, 시끄러운 곳, 일상의 반연에 따르는 곳, 사랑분별하는 곳을 버리지 않고 참선해야 홀연히 눈이 열리고 모든 것이 집안의 일임을 알 것이다’는 구절에서 홀연히 눈이 열리고 자연히 마음속 걸리던 것이 없어져 원수가 함께 있지 않은 것처럼 당장에 편안하게 되었다.¹²⁸⁾

이러한 자신의 경험이 참선과 사랑분별이 함께 닦아나가야 한다는 정혜쌍수(定慧雙修)의 주장으로 이어졌음이 충분히 짐작된다. 후에 송광산 길상사로 옮겨 정혜사를 설립하고 대중교화를 위한 정혜결사 힘썼다는 점은 이러한 깨달음의 체험이 사회적 실천으로 이어진 것으로 보인다.¹²⁹⁾ 이러한 지눌의 세 가지 깨달음의

128) 『佛日普照國師碑銘』(『普照全書』, 420): “予自普門已來 十餘年矣 雖得意動修 無虛廢時 情見未忘 有物膺如響同所 至居智異 得大慧普覺禪師語錄云 禪不在靜處 亦不在鬧處 不在日用應緣處 不在思量分別處 然第一不得捨却靜處鬧處 日用應緣處 思量分別處參 忽然眼開方知 皆是屋裡事 予於此契會 自然物不碍膺 響不同所 當下安樂耳.”

129) 한기두, 「정혜결사의 본질과 그 변천」, 『보조사상』 1 (1987): 32.

체험은 각각 그의 대표적인 사상인 선교일치(), 돈오점수(頓悟漸修), 정혜쌍수(定慧雙修)의 사상을 얻게 된 배경이라고도 설명된다. 아울러 지눌에게 영향을 준 대표적인 선지식이 그에게 깨달음을 얻게 해준 저술의 저자들로서 육조혜능, 이통현 장자, 대혜선사임을 알 수 있게 해준다.¹³⁰⁾

지눌은 십신초(十信初)에 돈오한다고 하였지만 여기서 멈추지 않고 이어서 점수(漸修)를 설명한다. 돈오 후에도 여전히 습기가 남아있으므로 점차의 닦음이 필요하다는 뜻이다.

다만 초심범부가 연을 만나 자심의 근본보광명지를 요달한 것이지, 점수한 공으로 말미암아 다다른 연후에 깨달는 것이 아니다. 그러므로 이치가 비록 나타나더라도 다생의 습기가 넘넘히 오히려 침노하여 유위·유작하며 색심이 다하지 못하니, 이것을 ‘십신범부의 해애처()’라고 한다.¹³¹⁾

지눌의 다른 저서와 마찬가지로, 돈오는 닦음으로 말미암아 깨달는 것이 아니기에 이지(理智)가 현전하지만 여전히 습기가 남아있다고 하면서, 이것을 “십신범부의 해애처(解礙處)”라고 하였다. 이치를 아는 지혜가 열리더라도 그동안에 쌓인 잘못된 이해가 계속해서 수행의 장애가 될 수 있다는 의미이다. 이러한 습기를 제거하는 내용을 다음과 같이 설명한다.

130) 비문에서도 이러한 그의 사상적 배경을 강조하여 정리한다. ‘사람에게 읽기를 권할 때는 항상 『금강경』으로 법을 세우고, 이치를 설할 때에는 반드시 『육조단경』을 썼으며, 이통현 『화엄론』과 대해 『어록』을 보좌로 삼았다. 金君綏, 『佛日普照國師碑銘』(『普照全書』, 420): “其勸人誦持 常以金剛經 立法演義 則意必六祖壇經 申以華嚴李論 大慧語錄 相羽翼.”

131) 『圓頓成佛論』(『普照全書』, 84): “但初心凡夫會緣 方了自心根本普光明智 非由漸修功至 然後悟也. 故理智雖現 而多生習氣 念念猶侵 有爲有作 色心未殄 是謂十信凡夫 爲解礙處也.”

그러지만 ‘자신의 무명이 본래 신령하고 본래 진실하여 공이 없는 대용
이 항상 그러한 법’을 깨달았기 때문에, 스스로 십신가운데 방편지관을
닦아 임운히 공이 이루어져 선정과 지혜가 밝아지면, ‘발심주’라고 한다.
범행품에서 「처음으로 발심한 때에 곧 아녹보리를 얻는다」고 한 것이
바로 이 자리에 해당되는 것이다.¹³²⁾

십신의 방편으로 지()와 관(觀)을 행함으로써 발심의 자리에 이를 수 있으며
그 자리가 곧 깨침의 순간임을 말한다. 깨달은 이후에도 닦음의 수행이 지속되는
것을 지눌은 수심결에서 오후목우행(悟後牧牛行)이라고 표현한다. 돈오한 이후에
깨침에 의지한 닦음은 목적이나 방향성이 분명하고 스스로가 어떠한 상태인지를
명확히 관조한 상태에서 이루어지기 때문에 일상적인 의미에서의 목표를 위한 수
단과는 다른 의미의 닦음이다. 그럼에도 닦음이라는 표현을 쓸 수밖에 없는 것은
오랜 기간에 쌓인 무명의 습기가 남아 있기 때문이며 이것이 자비행과 보현행을
병행할 수 있도록 동력이 될 수 있음도 짐작하게 된다.

닦음의 문제로 돈오점수와 돈오돈수를 평면적으로 비교할 경우 돈오와 점수 혹
은 돈오와 돈수의 관계를 시간적인 선후 개념으로 두고 논의할 것이 전제된다. 즉
돈오 이후 점수가 따른다는 점에서 돈오점수라고 하듯이 돈오 이후에는 돈수로서
끝이 난다는 의미로서 돈오돈수를 말한다. 돈오점수는 돈오 이후에는 더 이상의
번뇌는 생기지 않으나 그동안에 쌓여온 번뇌는 닦음을 통해서 제거해 나가야 함을
뜻한다. 반면에 돈오돈수는 돈오 이후에 완전히 해탈한 상태이므로 더 이상의 닦
음이 있을 수 없다는 의미이다. 교육론적 입장에서는 돈오돈수는 엄밀한 의미에서
단박에 깨달는 순간에 단박에 닦는다는 의미보다는 단박에 깨달고 나면 더 이상의

132) 『圓頓成佛論』(『普照全書』, 84): “然以悟自無明本神本真無功大用恒然之法故 自修
十信中方止觀任運功成定慧圓明 便名發心住 梵行品云「初發心時即得阿耨菩提」者當
此位也.”

닢음은 필요가 없다는 의미로 받아들여진다. 다시 말해 돈수라는 표현보다는 닢음이 있을 수 없다는 무수(無受)이거나 닢음이 끝났다는 종수(終修)의 의미가 더 적절할 수 있다. 교육적 은유로서 돈오돈수는 학교 수업시간에 열심히 공부하여 수업내용을 완전히 알았다면 더 이상 다시 공부하거나 집에 가서 숙제를 할 필요가 없다는 의미이다. 반면에 수업 중에 완전히 알게 된 내용도 집에 가서 복습하고 음미해 봐야 한다는 의미는 돈오점수에 해당될 것이다. 이러한 일상적인 학습의 은유가 불교적 깨달음과 동일시되는 것에 문제가 있겠으나 깨닫지 못한 중생의 입장에서 깨달음의 의미와 과정을 짐작하는 데에는 어느 정도의 납득을 도울 수 있다.

2) 삼문 수행에서의 교육구조

성적등지문(惺寂等持門), 원돈신해문(圓頓信解門), 간화경절문(看話徑截門)의 삼문은 지눌의 삶에서 겪은 세 가지 체험과 관련되어 얻어진 수행의 체계로 이해된다. 이 체계 안에서 지눌의 돈오점수론과 정혜쌍수, 선교일치의 과정과 내용이 연결된다. 성적등지문은 지눌의 삼문수행에서 가장 먼저 단경의 문구를 보고 첫 깨달음을 얻은 후 형성되었다. 성적등지문은 일심을 깨닫기 위한 선수행문으로서 돈오점수, 정혜쌍수의 내용을 반영한 개념이다.¹³³⁾ 등지에 대한 이통현 장자의 견해는 그의 『신화엄론』 「보현삼매품」에 잘 나타나 있다. 경문에서 “이치와 지혜가 끝이 없는 것을 보(普)라 하고, 지혜가 근기를 따라 이롭게 하는 것을 현(賢)이라 한다. 삼(三)이란 정(正)이요, 매(昧)란 정(定)이며, 정수(正受)라고도 한다. 정견(正見)

133) 성적(惺寂)은 정혜(定慧)와 적지(寂知)에 해당되며 등지(等持)는 쌍운(雙運), 쌍수(雙修)와 같은 뜻이다. 따라서 성적등지문(惺寂等持門)은 정혜(定慧)를 쌍수(雙修)하여 자성이 곧 적지이며 이것이 일심을 이룬다는 깨달음을 목표로 한다. 박영제, 「知訥의 禪思想研究: 三門體系를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문 (2001): 69-70 참조.

으로 바른 선정을 닦아 혼란스럽지 않으므로 능히 모든 법을 받아서 늘 기억하여 지니고 바르게 판단해 두므로 정수()라고 한 것이다. 또한 등지(等持)라고도 하는데 정정(正定)이 능히 바른 지혜를 발생하여 모든 법을 평등하게 유지하므로 등지라고 하는 것이다.”¹³⁴⁾

원돈신해문은 깨달음이 대상으로서 마음의 형태에 관한 즉 본성에 관한 문제이다. 지눌의 선교일치에 대한 관심은 이통현 장자의 신화엄론에 경도되어 화엄론절을 쓰도록 이끌었으며 이를 바탕으로 원돈성불론의 저술로 이어진다.¹³⁵⁾ 원돈성불론에서 제시하는 원돈신해문의 방법은 선과 교의 깨달음이 일치한다는 근거를 제시하고 있다.

‘경절문’의 의미는 사랑분별을 단박에 끊어내고 마음의 본래자리로 들어가는 수행의 방법을 뜻한다.¹³⁶⁾ 즉 경절문은 수심자가 ‘정전백수자 마삼근 구자무불성(庭前柏樹子麻三斤狗子無佛性)’ 등과 같은 경절어구를 화두로 들어서 문자에 빠져서 생기는 불법의 지해를 떨쳐버리고 ‘一超即入如來智(일초즉입여래지)’하는 선수행문을 말한다. 이것은 지눌이 원돈신해문의 약점을 보완하면서도 선의 본래 뜻을 벗어나지 않는 방법을 택한 것으로 보인다. 이와 같은 지눌의 뜻이 다음과 같이 간화결의론에 잘 드러나 있다.

134) 『新華嚴論』「普賢三昧品」(『大正藏』36, 799c-800a): “普賢三昧者 理智無邊名之爲普 智隨根益稱之曰賢 三之云正昧之云定亦云正受 爲正定不亂能受諸法 憶持簡擇故名正受 亦云等持爲正定能發生正慧 等持諸法是故名爲等持也.”

135) 원돈신해(圓頓信解)란 중생들이 본래 각자 갖추고 있는 근본보광명지를 곧장 깨달아 발심의 근본을 삼는 것을 말한다. 원돈이란 모든 것이 원묘하고 원만하고 원족하므로 이것을 깨닫는 것도 오랜 세월을 두고 하나하나 체험해 가는 것이 아니라 단번에 깨우치는 것으로서 진리를 체험하는 것이 한 순간에 성취된다는 뜻으로 천태에서 먼저 사용하고 후에 화엄계열에서 사용된 개념이다. 지창규, 「천태止觀修行의 原理와 實際: 『천태사교의(天台四教儀)』를 중심으로」, 『천태학연구』4 (2002): 509.

136) ‘경절’이란 자구적인 의미는 가로 질러 간다는 뜻으로, 선가에서는 일체의 언어, 의리분별, 사랑 등의 정식적(情識的)사고 활동을 초월하여 심지가 본체에 직접 계합한다는 뜻이다. 이종익, 『韓國佛教의 研究』 참조.

교문에서도 ‘모든 장애가 곧 구경각이니, 생각을 얻고 생각을 잃음이 해탈 아님이 없다’라고 말한 등이 이것이다. 그러나 이 뜻과 이치가 비록 가장 원만하고 미묘하지만, 전부가 식정()으로 들어서 이해한 것이며 생각으로 치우쳐 헤아린 것이기 때문에 선문의 화두를 참구해서 자세히 하여 지름길로 깨달아 들어가는 문에서는 하나하나의 불법의 지해(知解)의 병을 온전히 가려낸다¹³⁷⁾

지눌은 선문과 교문이 수행에 있어서도 서로 보완될 수 있는 길이 있음을 삼문 수행을 통해서 보이고 있다. 교문을 대변하는 화엄교학과 마찬가지로 선문에서도 근기의 차별이 있기 때문에 불법에 들어가는 문이 다를 수 있다는 점이다. 따라서 삼문의 수행 차이를 둔 이유도 근기에 따라 수행의 길이 달라야 함을 역설한다. 원돈신해문이 초심자의 수행문이라면 경절문은 상근()의 대지(大智)가 닦을 수 있는 수행문으로 보고 있다. 이러한 차이가 있다고 해서 특정 수행이나 방법론이 우월하다고 보기는 어렵다.¹³⁸⁾ 일종의 수준별교육과정이 적용되듯이 근기에 따른 수행방법의 차이가 있음을 명시하는 부분으로서 수행의 우위를 논하기 보다는 수행의 적절성을 제시한 것으로 이해된다.

3. 정()과 혜(慧)의 교육의 과정

137) 『看話決疑論』(『普照全書』, 39): “故教中 亦云一切障礙 卽究竟覺 得念失念 無非解脫等是也 然此義理 雖最圓妙 摠是識情聞解 非解脫等是也 然此義理 雖最圓妙 摠是識情聞解 思想邊量故 於禪門話頭參詳 徑截悟入門 一一全揀佛法知解之病也.”

138) 실제로 지눌이 상상근기를 위한 최고의 수행법으로 간화선을 단정짓지는 않은 것으로 보인다. 삶의 단계마다 그 스스로 깨달음의 체험을 통해 정리된 수행의 방법론으로 이해될 수 있다. 서왕모, 「지눌과 경봉의 ‘간화(看話)’에 대한 이해」, 『한국사상과 문화』 83 (2016): 183-86.

믿음과 이해[]의 대상은 무엇인가. 믿고 알아야 비로소 닦을 수 있다는 의미는 전형적인 돈오점수의 과정과 일치한다. 지눌에게서 신해는 돈오와 대체되어도 큰 문제가 없을 정도로 의미상 일치한다. 다만 신해는 돈오에 내포되어 있는 인식적 속성을 구분하여 설명한 정도라고 이해될 수 있다. ‘먼저 자신의 본성이 맑고 묘한 마음을 믿고 알아야 비로소 그 본성에 의지하여 선(禪)을 닦을 수 있다.’¹³⁹⁾ 는 표현에서 알 수 있듯이 믿음과 이해는 병렬적으로 나열된 두 인식이라고 한다면 이해에 선행되는 믿음이라는 의미가 된다. 신해라는 하나의 단어로 쓰일 경우에는 믿음에 한정된 이해의 개념으로 볼 수 있다. 어느 의미로 쓰인다 해도 큰 차이는 없겠으나 믿음과 짝을 이루는 용어들에 믿음을 먼저 세우는 것은 믿음이 매순간 다른 활동에 선행되어야 하는 측면도 있을 수 있고 그만큼 중요성이 크다는 점도 생각해 볼 수 있다.

이로써 알게 될 것이니 용모와 형상이나 신통에 대해 근심하지 말고 먼저 자신의 마음을 비추어 믿음과 이해가 진실로 바르게 되어 단상()에 떨어지지 않고 선정과 지혜의 두 방법에 의지하여 마음의 모든 번뇌를 다스리는 것이 마땅하다. 만일 믿음과 이해가 바르지 못하면 관행을 닦아도 모두 무상에 속하여 마침내는 물러나서 잃게 된다. 이것은 어리석은 자의 관행인 것이지 어찌 지혜로운 이의 행이 되겠는가. 교가(敎家)에서 관행의 깊고 얕음과 얻고 잃음을 간명하게 분별하여 그 뜻이 매우 상세하다. 그러나 배우는 사람이 오직 그 말에만 매달려 고매한 성현의 경지라고 미루어 자기 마음 안에서 구하지 못하고 오랜 기간 수행하여도 그 공능을 알지 못할 뿐이다.¹⁴⁰⁾

139) 『勸修定慧結社文』(『普照全書』, 10): “先須信解自身性淨妙心 方能依性修禪.”

140) 『勸修定慧結社文』(『普照全書』, 11): “以是當知 不愁相好及與神通 先須返照自心 信解真正 不落斷常 依定慧二門 治諸心垢 卽其宜矣 若也信解未正 所修觀行 皆屬無

믿음과 이해가 닦음의 방법일 수 있으나 이들이 드러나는 방식은 선정과 지혜이다. 믿음과 이해는 마치 한 단어처럼 쓰여서 이 둘에 대해 구분하거나 따로 설명하여 함께 닦아야 한다는 의미는 제시되지 않는다. 반면에 믿음과 닦음이 드러나는 양상으로서의 선정과 지혜는 일관되게 구분하면서도 함께 닦아야 한다는 점이 주목된다. 이것은 지눌 당대에 선과 교의 양쪽에서 각자의 선정과 지혜의 닦음의 방식에 치우쳐 있기 때문에 지속적으로 각성을 시키는 작업으로 이해된다. 지눌은 익진기(翼眞記)』를 인용하여 선정과 지혜의 의미를 분명하게 제시한다.

선정과 지혜 두 글자는 삼학()을 줄인 것으로 온전히 말하면 계율, 선정, 지혜이다. 계율은 잘못을 막고 악을 멈추는 뜻으로 삼악도에 떨어지는 것을 면하게 하는 것이다. 선정은 이치에 따라 산란한 마음을 거두는 뜻으로써 육욕(六欲)을 넘어서는 것이다. 지혜는 법으로써 공을 관하는 뜻인데 묘함으로 생사를 벗어나는 것이다. 번뇌가 없는 성인은 수행 중에 모두 이를 배우기 때문에 삼학이라 이름한다. 또한 이 삼학에는 상을 따르는 것과 성을 맞추는 것으로 구별된다. 상을 따르는 것은 앞서 말한 바와 같고 성에 맞추는 것은 이치에 본래 아(我)상이 없는 계율이고, 이치에 본래 어지러움이 없는 것이 선정이며, 이치에 본래 미혹됨이 없는 것이 지혜이다. 이 이치만 깨달으면 그것이 곧 진정한 삼학이다.¹⁴¹⁾

정혜결사문에서 선정과 지혜의 중요성이 강조되었다면 수심결에서도 일관되게

常 終成退失 是謂愚夫觀行 豈爲智人之行哉 他教家 亦有簡辯觀行 深淺得失 其義甚詳 祇爲學人 唯攻言說 或高推聖境 不能內求自心 亦不能鍊磨日久 知其功能耳.”

- 141) 『勸修定慧結社文』(『普照全書』, 12): “翼眞記云 定慧二字乃三學之分稱 具云戒定慧 戒以防非 止惡爲義 免墮三途 定以稱理 攝散爲義 能超六欲 慧以擇法 觀空爲義 妙出生死 無漏聖人 因中修行 皆須學此 故名三學 又此三學 有隨相稱性之別 隨相如上說 稱性者理本無我戒也 理本無亂定也 理本無迷慧也 但悟此理 卽眞三學耳.”

이 두 님의 의미를 상호 작용과 역할의 밀접함으로 설명한다.

법과 의를 설한다면, 이치에 들어가는 천 가지 문이 선정과 지혜 아님이 없다. 그 강요를 취하면 곧 자성의 본체와 작용 두 가지 뜻이니, 앞에서 말한 공적과 영지가 바로 그것이다. 선정은 본체이고 지혜는 작용이다. 본체에 즉한 작용이므로 지혜는 선정을 떠날 수 없고, 작용에 즉한 본체이므로 선정은 지혜를 떠날 수 없다. 따라서 선정이 곧 지혜이므로 고요하면서 항상 알고, 지혜가 곧 선정이므로 알면서 항상 고요하다. 이는 조계혜능이 ‘심지가 어지럽지 않음이 자성의 정이요, 심지가 어리석지 않음이 자성의 혜이다’라고 말한 것과 같다. 만약 이와 같음을 깨달아 히寂知하고 遮照가 둘이 아니면 이는 頓門에 들어간 자가 定慧를 雙運하는 것이다.¹⁴²⁾

선정과 지혜를 계정혜 삼학을 줄인 말로서 쓴다는 것은 선정과 지혜로써 계율이 포함될 수 있다는 의미이다. 계율은 선정과 지혜 이전에 님는 기본적인 수행일 수 있으나 삼학을 굳이 선정과 지혜로 줄여서 강조하는 점에 주의를 기울이게 된다. 선정과 지혜를 님게 되면 자연히 따르게 되는 행위의 규범으로 인식될 수 있기 때문이다. 지눌은 믿음과 이해로 님는 것을 강조하면서 그러한 마음의 상태가 구체적으로 어떠한 상태인지를 묘사하기도 한다.

번뇌가 다할 때에는 생사도 끊어지며 생멸이 멀하면 고요하면서도 밝은 본래 마음이 환히 나타나 응용함이 무궁하여 인연 있는 중생을 제도하리니 그것이 바로 일 마친 사람의 점차 없는 가운데 점차며 공용 없는 가운데

142) 『修心訣』(『普照全書』, 39): “若設法義 入理千門 莫非定慧 取其綱要 則自性上體用二義 前所謂空寂靈知 是也 定是體 慧是用也 即體之用 故 慧不離定 即用之體 故 定不離慧 定則慧 故 寂而常知 慧則定 故 知而常寂 如曹溪云 心地無亂自性定 心地無癡自性慧 若悟如是 任運寂知 遮照無二 則是爲頓門箇者 雙修定慧也.”

데 공용이다.¹⁴³⁾

깨침에 의해 완성된 경지는 스스로 공적하고 밝은 마음에 머물게 되지만 이것이 자신만의 세계에서 누리는 삶이 아니라 중생을 제도하고 이끄는 공용으로 강조하는 것은 지눌이 제시하는 사회적인 책임성으로도 이해된다. 깨침 이후에 닻음이 필요하다는 지눌의 생각은 깨침 이후의 닻음은 중생을 위한 이타적인 행원으로 이해될 수 있는 점이다.¹⁴⁴⁾ 수행자들이 깨침으로 견성하였다 하더라도 그동안의 번뇌와 습기는 한 순간에 다 소멸되지 않는다. 따라서 깨달음 이후의 수행이 더러움에 물들지 않기 위함이며 만행으로써 자신과 타인을 함께 제도하는 과정이 된다.

논에서 말하길, 만약 이 대방광불화엄경의 불과인 보광명지경계에서, 옛날과 지금을 존립시키고, 멀고 가까운 시간의 구분과 전후 오고감의 삼세와 부처가 있는 곳과 없는 곳, 정법과 상법과 말법을 짓고, 시방삼세제불에서 구불과 신불, 정토와 예토 등을 짓는 자는 믿음을 성취하지 못함을 알아야 한다.」라고 하였다. 또 말하길, 「믿음으로 인하는 가운데 제불의 과덕과 계합하기를 털끝만큼도 어긋나지 않아야 비로소 ‘신심’이라 명한다. 마음밖에 부처가 있다고 하는 것은 믿음이라 할 수 없고 ‘대사견인’이라 한다.」라고 하였다. 또 말하길, 처음에 비로소 발보리심하면, 근본지의 대원명경을 지니게 되어 제법을 두루 비춘다라고 하였다. 따라서 마땅히 알라. 지금 자성을 반조한 십신초심범부의 위를 자세히 논하면, 이와 같이 사유하기 어려운 과덕임을.¹⁴⁵⁾

143) 『勸修定慧結社文』(『普照全書』, 10): “煩惱盡時 生死即絕 生滅滅已 寂照現前 應用無窮 度有緣衆生 是爲了事人分上 無漸次中漸次 無功用中功用也.”

144) 『法集別行錄節要並入私記』(『普照全書』, 139): “今時禪者皆云 但明見佛性然後利他行願自然成滿.”

145) 『圓頓成佛論』(『普照全書』, 86): “論云 若於此大方廣佛華嚴經佛果 普光明智境界之上存古立今 作遠近時分 前後去來三世 有佛處無佛處 正法像法末法 及於十方三世

깨침을 성취한 경지에서는 세상에 대한 분별을 취하지 않는 점이며 그렇지 못할 경우 믿음을 얻지 못한다고 말한다. 믿음과 돈오가 함께 일어나는 것이 자연스럽지만 위의 내용처럼 믿음을 통해서 돈오가 일어나기도 하고 반대로 돈오를 통해 야만 믿음이 성취된다는 의미로 이해된다.

먼저 모름지기 심성이 본래 깨끗하고 번뇌가 본래 공한 줄을 믿고 알게 되어 그 앎을 의지하여 수행함이 어떠한가? 밖으로는 율의를 지니면서도 구속이나 집착을 잊고 안으로는 선정을 닦으면서도 애써 누르는 것이 아니다. 이를테면 악을 끊음에 있어서 끊되 끊음이 없고, 선을 닦음에 닦되 닦음이 없어야 진정한 닦음과 진정한 끊음이 된다. 만일 이와 같이 선정과 지혜를 아울러서 만행을 함께 닦으면, 어찌 이를 한갓 침묵만 지키는 어리석은 선정이나 다만 문자만 찾는 미친 지혜에 견주겠는가¹⁴⁶⁾

어리석은 선정과 미친 지혜라고 하는 과격한 표현을 쓰는 것에서 당시의 교와 선이 갖는 폐단이 어느 정도였는지를 짐작할 수 있다. 선승으로서의 지눌이 선의 편에서 교의 문제를 일방적으로 지적하지 않고 때에 따라서는 교가 가진 장점을 인정하는 면에서는 어느 한편에 치우치지 않으려는 학자로서의 모습을 느끼게 해 준다.

諸佛 作舊佛新佛 淨土穢土等者 將知未能成信也 又云 信因中 契諸佛果德 分毫不謬 方名信心. 心外有佛 不名爲信 名爲大邪見人也 又云 初始發菩提心 以持根本智大圓明鏡 普照諸法 以是當知 今時 返照自性 十信初心凡夫之位 具論 如是難思果德也.”

146) 『勸修定慧結社文』(『普照全書』, 12): “何如先須信解心性本淨 煩惱本空 而不妨依解薰修者也 外攝律儀而忘拘執 內修靜慮 而非伏捺 可謂於惡斷 斷而無斷 於善修 修而無修 爲眞修斷矣 若能如是定慧雙運 萬行齊修 則豈比夫空 守默之癡禪 但尋文之狂慧者也.”

VI. 깨침[]과 믿음의 교육적 관계

1. 교육목적과 돈오(悟)의 체험

1) 교육적 체험으로서 돈오

문헌상으로 알려진 지눌의 돈오 체험은 세 번의 경전을 통한 깨달음으로 알려져 있다. 육조단경』, 『화엄론』, 『대혜어록』을 차례로 읽으며 20대에서 40대에 걸쳐 일어난 지눌의 깨달음의 일화는 그의 삶 전반에서 볼 수 있는 사상적 배경과 사회적 실천의 과정으로 설명될 수 있다. 깨달음의 계기가 특정한 사건이나 만남을 통한 것이 아니라 글을 통해 이루어졌다는 점도 선교일치를 주장하는 그의 사상에서 볼 때 의미심장하게 받아들여진다.

돈오 체험이 불교라는 특정한 의미의 맥락에서 이루어진 것이지만 종교 현상이라는 구조적인 측면에서 본다면 보편적인 종교 체험의 한 형태가 된다. 종교적 체험이 체험 주체들의 인격과 삶을 변화시키고 비합리적인 특성을 갖는 초월적인 성격을 지니는 면에서는 추상적이지만 일종의 종교적 보편성을 갖는다고 이해된다¹⁴⁷⁾. 문제는 이러한 정의 방식은 어느 시대나 문화권에서 나타나는 보편적 현상으로서 종교적 체험이라고 이름 붙일 수는 있으나 그 체험 자체가 어떤 의미와 내용을 담고 있는지 설명되지는 않는다. 윌리엄 제임스(William James)의 경우 ‘종교적 두려움, 사랑, 기쁨’등의 감정으로 표현하고 루돌프 오토(Rudolph Otto)는 ‘성스러움’으로 표현한다.¹⁴⁸⁾ 종교적 체험을 감정으로 표현한 것은 의식에서

147) 김성민, 『종교체험』 (서울: 동명사, 2001), 22.

148) 오토는 성스러움의 비합리성을 강조하기 위해 라틴어에서 가져온 말로 ‘누멘적인 것(das Numinose)’이라고 표현하기도 하는데 이를 ‘두려운 신비(mysterium tremendum)’로 설명하고 있다. 종교적 체험의 방식은 결국 성스러움이나 두려움과

일어나는 종교 현상을 객관적으로 설명할 수 없다는 이유에서 찾을 수 있겠지만 이를 달리 표현하면 감정 이외의 공통적 내용을 종교 현상으로 제시하기 어렵기 때문일 것이다.

돈오 체험의 질적인 차이와 위계를 설명하기 위해서는 교육적 체험으로서의 해석이 더 유효한 측면이 있다. 교육적 체험이 반드시 위계성을 전제하지는 않지만 성장과 변화의 관점을 갖는 점에서는 종교 체험의 중립적이고 추상적 태도와 달리 수행적 가치에 더 가깝다고 여겨진다. 실제로 종교심리학이나 종교현상학의 관점에서 종교 체험과 현상을 다룰 경우에 이들의 사태가 개인에게 어떠한 인격적 성장이나 성숙을 이끌고 있는지 구체적으로 설명하지는 않는다. 종교 체험의 일시적 사건의 측면을 다룰 뿐 체험의 연속성이나 이를 통한 인식의 변화와 질적 향상으로서의 연속적인 수행론으로 받아들이지 않는 점이다. 기존의 종교학의 입장에서 종교 체험의 개념을 수행과 성장의 측면에서 설명하는 데는 한계가 있으므로 좀 더 분명한 설명틀이 제시될 필요가 있을 것이다. 이에 대한 하나의 사례로서 교육적 체험의 틀이 유용하다고 보는 것이다.

돈오와 같은 깨달음의 현상을 교육적 체험으로 설명하기 위해서는 교육론의 요소를 필요로 한다. 어떠한 현상이 교육활동으로서 설명되기 위해서는 그 목적이 무엇인지, 목적 달성을 위한 내용이 무엇인지, 이를 실현하기 위한 방법도 제시되어야 하며, 내용과 방법의 적절성과 효율성 여부를 가리기 위한 평가도 요구된다. 마찬가지로 돈오는 수행활동의 목적이 되며 이러한 수행활동의 과정에는 교육내용과 방법이 제시될 수 있다. 교육내용과 방법에서 주목되는 것은 지눌의 교선일치의 관점에서 볼 수 있다. 교는 경전 내용을 중심으로 설명할 경우 학습활동을 위한 교과체계로 볼 수 있다. 선은 내용체계가 아닌 실천의 측면에서 본다면 일종의 학습방법이라고 할 수 있다.¹⁴⁹⁾ 교선일치는 학습내용과 학습방법이 분리된 것이

같은 감정의 상태로 표현된다. 루돌프 오토, 『성스러움의 의미』, 길희성 옮김 (서울: 분도출판사, 1987), 51.

149) 지눌의 돈오점수와 배치되는 돈오돈수의 관점에 현행의 교육과정이론을 적용하는

아니라 함께 병행해야 하고 서로 보완해야 하는 구조임을 나타낼 수 있다. 경전 중심의 교종을 학습내용에 배치하고 선수행 중심의 선종을 학습방법에 적용하는 것은 지눌의 교선일치 사상을 거시적인 교육론으로서 이해하는 하나의 방법일 수 있다.¹⁵⁰⁾

돈오를 교육의 목적이라고 할 경우 교육론으로서의 난점은 돈오의 경지가 구체적으로 어떤 상태인지를 특정할 수 없다는 점이다. 깨달음의 상태를 스스로 알고 다른 사람도 인정할 수 있을 정도의 객관성과 타당성이 확보되지 않으면 깨달음을 이루기 위한 효율적인 교육내용과 방법을 분별해 낼 수 없다. 아울러 깨달음을 정확히 평가할 수 있는 지표나 기준이 제시될 수 없는 현실적인 문제로부터 벗어나기 어렵다. 교육적 체험이 반드시 양적인 측정의 대상이 아닌 질적인 내면의 변화 과정임은 분명하지만 종교 체험과 같이 신비화된 상태로써 동일시 될 수 없는 측면이 있음은 분명하다.

2) 체험적 은유로서 돈오

교육의 현상을 개념화하는 방법의 많은 경우 은유적 진술에 의존한다. 은유는 구체적인 설명이 어려운 대상이나 개념을 직관적으로 이해할 수 있는 데 도움을 준다. 그러나 은유적 진술이 기존의 설명방식을 완전히 대체하거나 개념적 이해를

것은 쉽지 않다. 교육이 목표 달성하기 위한 활동임이 분명하지만 목표 달성을 위한 교육과정의 구성이 핵심이 되고 학습자의 교육 경험이 무엇보다 중시되는 상황에서는 한순간에 완결되는 돈오돈수의 과정을 설명할 수 있는 교육인식론의 해석의 틀이 여의치 않다. 돈오돈수를 설명할 수 있는 교육이론의 범주가 새롭게 제시될 필요가 있다.

150) 개별적 교육론의 관점에서는 선종과 교종에 각각의 교육내용과 방법론이 있음은 분명하다. 그러나 교선일치의 수행론을 강조하는 지눌의 입장에서는 거시적 측면에서 내용론과 방법론의 대상을 교와 선에 배치한 것이다.

전적으로 반대하는 방식으로 기능하지는 않는다. 개념적 지식과 명제화된 서술을 이해하기 위해서는 분명한 설명을 필요로 하지만 영감을 일으키며 직관적 해석을 촉구하기 위해서는 은유의 사용이 적실하게 느껴질 수 있다. 오래된 교육의 은유로서 교사와 학생의 관계를 정원가꾸기로 표현한 경우를 들 수 있다. 교사를 정원사로, 학생을 식물로 비유하여 식물의 성장을 돕는 정원사의 역할처럼 교사가 학생의 성장을 위해 조력하는 역할을 은유적으로 표현하고 있다. 이러한 은유를 받아들일 경우 교사와 학생의 교육적 관계를 정의하거나 설명하는 것보다는 훨씬 더 간결하지만 직접적이고 친근한 상상이 가능하도록 인식될 수 있다. 은유의 이러한 접근은 관점에 따라 다양한 해석이 가능하기 때문에 은유를 제시하는 맥락의 파악이 중요한 것은 사실이다.¹⁵¹⁾

불교에서 은유가 적실한 이유는 불교의 언어관에서 찾을 수 있다. 선불교에서의 언어는 불입문자()에서 볼 수 있듯이 시종일관 부정적 관점으로 드러난다. 나아가 경전의 언어가 필요없다는 넘어서 수행의 장애가 되고 있다는 극단적인 표현을 하기도 한다. 그러나 불교 전반에서 언어도단(言語道斷)을 내포한다고 해서 언어 자체의 방편적 효용이나 기능적 유용성마저 부정되지는 않는다. 지눌이 선과 교의 일치를 주장하는 것 역시 교종의 경전공부가 수행에 적극적으로 병행되어야 함을 주장하는 것이다. 불교에서 달을 가리키는 손가락을 언어라고 할 경우 달을 보지 않고 손가락에 집착하는 무지함이 문제인 것이지 손가락 자체에 문제가 있을 수 없다는 의미이다. 언어를 손가락의 은유를 쓰는 것 역시 설명의 형태보다는 은유의 형태로 전달하는 것이 화자의 의도를 설명보다 더 직접적으로 체감할

151) 정원사의 은유는 대표적으로 루소(Rousseau)에 의해 아동중심적인 교육 은유로서 알려져 왔다. 그러나 만(Horace Mann)의 경우 정원사의 은유는 전형적인 교사중심적 은유로 비판한다. 정원사가 자연상태로 식물을 존중하는 것이 아니라 자기 방식대로 씨를 뿌리며 길들여가는 것으로 이해될 수 있다는 것이다. 이처럼 은유는 화자와 청자의 분명한 상호 이해의 맥락 없이는 해석상의 오해와 왜곡의 가능성이 상존한다. Avi I. Mintz, "The Present, Past, and Future of the Gardening Metaphor in Education." *Oxford Review of Education* 44/4 (2018): 3-5 참조.

수 있게 하는 장치로 볼 수 있다. 깨달음을 돈오로 명시하는 경우는 손가락을 언어로 표현한 은유보다 더 추상적이고 개념적인 점에서 개념적 은유라고 할 수 있다. 개념적 은유는 경험을 개념화 하는 과정으로서 마음이나 정신을 개념화하는 작업을 말한다.¹⁵²⁾ 실제로 이러한 은유는 일상에서 너무나 자주 쓰이고 있어서 은유와 은유가 아닌 언어의 경계가 모호하게 만든다. 돈오는 깨달음에 대한 은유가 아니라 설명이라는 이견이 있을 수 있으나 돈오라는 표현으로 깨달음이 구체적으로 설명되고 있다고 볼 수는 없다. 깨달음을 구체화한 표현인 것처럼 명명되지만 오히려 더 새로운 방식의 모호함으로 확장된다.

예를 들어 돈()을 ‘갑자기, 단번에’라는 글자상의 뜻으로는 일상적 의미를 넘어서 이해를 얻기는 쉽지 않다. 어떤 식으로든 개념을 헤아리는 설명의 작업을 필요로 한다. ‘갑자기’에 해당되는 의미를 유추한다면 ‘의도하지 않은 상황에서’, ‘불현듯’의 의미를 가지므로 예측되지 않은 상황의 불안과 압도를 느끼게 된다. ‘단번에’의 의미로 본다면 ‘한꺼번에’, ‘완전히’라는 의미로 뜻으로 받아들여져 순서나 시간의 여지를 두지 않고 확실하게 종결되었음이 감지된다. 돈오의 단어로서 의미를 파악할 경우에는 돈의 의미를 부사적 수식어로만 보기는 어렵게 된다. 의미상 깨달음을 한정하기 위한 수식어로서 돈을 이해한다면 깨달음은 돈과는 다른 상황으로서, 즉 점(漸)의 가능성도 포함될 여지를 주게 된다. 따라서 돈오의 본래 취지에 충실하기 위해서는 돈(頓)이 오(悟)를 한정하거나 수식하는 것이 아니라 오히려 오의 본질적 속성을 드러내는 중심 개념으로 돈이 이해되어야 한다.

이처럼 돈오는 설명적인 방식으로 이해하는 데에는 한계가 있다. 깨달음이 돈오고 돈오가 깨달음이라는 동어반복적인 대체적 설명을 벗어나기 위해서는 돈오를 은유로서 간주하는 것이 불가피하게 된다. 돈오를 일종의 교육의 은유로 본다면

152) 개념적 은유는 ‘목표 영역(target domain)’과 ‘근원 영역(source domain)’으로 구분하여 전자를 일상의 경험으로서 구체적·물리적·감각 운동적 영역으로 보고 후자를 표현의 영역으로서 추상적·심리적·주관적 영역으로 본다. 임지룡, 「개념적 은유에 대하여」, 『한국어 의미학』 20 (2006): 33-34.

가르치고 배움이 지향하는 궁극의 목적으로서 새로운 방향의 의미를 생성하는 은유로서 기능한다. 교육적 체험의 상태를 언어로 표현하기 위해 방편적으로 표현된 은유로 보는 것이다. 교육에서 은유가 갖는 효용은 해석할 수 없는 사태를 표현하기 때문이 아니라 다양한 해석의 여지를 줄 수 있는 도구라는 점에 있다.¹⁵³⁾ 교육 목적의 일반적인 은유를 변화, 성장, 성숙, 경험 등의 언어로서 표현하듯이 불교교육의 목적은 돈오, 깨침, 깨달음, 해탈, 열반 등과 같은 은유의 목적어로서 대체된다.

지눌에게서 돈오는 점수와의 관계에서 의미를 갖는다. 짝을 이루는 단어는 상대 개념과의 관계에 의해 의미가 규정되는 점에서 돈오의 의미 경계는 점수와의 관계로서 확인된다. 돈오를 목적으로 둘 경우 과정으로서의 점수는 돈오의 의미를 한정하면서 동시에 확장시킨다. 지눌의 ‘돈오-점수-증오’는 돈오를 교육활동 이전의 동기유발, 계획, 지향, 각성의 교육적 은유를 갖는다. 해오()로서의 돈오는 자기 이해와 각성의 기제이면서 자신의 위치를 깨닫고 앞으로 지향해야 할 지침을 세우는 기호로서 기능한다. 지눌은 이러한 은유의 기능적 역할을 더 분명하게 각인하기 위해 어린아이와 태양의 비유를 들어 점수의 과정이 필요함을 강조하기도 하였다.¹⁵⁴⁾ 모든 교육과정에 교육의 목적이 내재하듯이 지눌의 교육과정으로서의 점수에는 교육목적으로서의 돈오가 내재되어야 함을 역설하는 것이다.

153) 은유의 특징은 단순히 고정된 내부 속성의 제시가 아니라 본질적인 특성이 완전히 정의되지 않아 명확하게 제시할 수 없는 대상에 비정의적인 형태의 의미확립(nondefinitional mode of reference fixing)을 추구하며 이론을 구성하는 데 있다. 이용남·류영룡, 「교육적 메타포의 교육학 탐구에 대한 적용」, 『교육원리연구』 19/2 (2014): 154.

154) 지눌은 종밀의 말을 빌어 돈오의 은유를 탄생과 일출로서 묘사하고 있다. 이후의 성장과정과 태양별을 조이는 과정은 점수의 은유로서 사용하여 돈오 이후의 점수의 필연성을 강조한다.

2. 내재하는 목적과 믿음의 관계

1) 돈오와 자아실현의 유비

교육목적 설정하는 것은 교육활동의 출발점에서 교육운영 전반의 방향을 제시하고 그에 따른 교육내용과 방법 선정의 지침이 된다. 교육목적의 단순한 형태는 특정한 시대에서 요구되는 이상적인 인간상을 전제하거나 그러한 인간상에 필요로 하는 덕목과 가치 등에서 나타난다. 그러나 교육목적의 이론이 정교화되고 구체화되면서 교육목적 제시하는 양상은 지극히 복잡적이고 다양한 방향으로 전개된다. 세부적 교육목적과 궁극적 교육목적, 내재적 교육목적과 외재적 교육목적, 본질적 교육목적과 부수적 교육목적, 나아가 교육이념-교육목적-교육목표의 체계에서 규정되는 목적의 역할들은 교육목적의 개념이 그 취지와 기능에 따라 지극히 세분화될 수 있음을 뜻한다. 따라서 모든 교육의 과정을 포괄하는 단일하고 단순한 형태의 교육목적으로 명시하기 어려운 정황으로 볼 수 있다.

전통적인 교육목적은 고전적인 윤리관에 기초하여 특정한 사회이념, 도덕적 가치, 지식의 절대성을 추구하는 방식으로 선형적으로 주어진 것으로 간주되었다. 이러한 관점에서는 인간의 가치를 고양시키기 위한 도덕적 기준과 절대적 목표점을 설정하고 이를 내면화하는 방식의 교육이 정당한 것으로 받아들여진다. 그러나 선형적인 교육목적 제시하는 것은 개인의 개별적 성향과 지향이 반영된 내면적인 성숙을 추구하는 것이 아니라 외적인 틀에 맞춰나가는 방식의 일률적인 통제라는 비판이 불가피하다. 외부에서 설정되어 부과된 교육목적은 학생뿐만 아니라 가르치는 교사에 대한 불신을 전제하므로 학생과 교사의 상호작용이 일어나는 교육 현장에서 기계적인 교수-학습의 과정을 벗어나지 못하도록 한다. 학습의 과정에서도 외적인 가치를 개인의 성향에 따라 어떠한 방식으로 수용되는지를 명확히 대처할 수 없기 때문에 주입의 방식 이외의 교육방법을 선택하기 어려움으로 인한 만

성적인 혼란을 가중시키게 된다.

목적-수단의 관계는 목적이 절대적인 위치에서 수단을 규정하는 것이 아닌 상호 의존적인 방식으로 드러난다. 상호 의존적인 관계는 어느 한 쪽을 우위에 두거나 일방적으로 종속되는 방식을 부정한다. 목적과 수단은 순환적인 관계에서 서로에게 피드백을 주는 교육과정의 역동적인 상호작용의 과정에 해당된다. 이러한 측면에서 목적(ends)은 시간적으로 제일 나중에 오는 결과(results)로서 인식되어서는 안 된다. 마치 원인과 결과의 관계처럼 수단과 목적의 관계를 시간적인 선후의 문제로서 인과적인 관계로 이해한다면 결국은 목적-수단의 이분법적 분리를 전제하게 된다. 교육목적을 이처럼 외부의 절대적인 기준으로 정해놓는 것은 목적의 필연적이고 절대적인 가치를 인정하는 것이다. 목적이 절대화되면서 수단은 목적을 실현하기 위해 어느 정도의 효율성을 갖느냐의 역할로 규정된다.¹⁵⁵⁾ 듀이(Dewey)는 ‘목적 그 자체(ends-in-themselves)’로서 절대적인 가치를 부여하는 것의 문제점은 목적의 상대적이고 역동적인 측면을 간과하는 데에 있다고 본다. 실제로 어느 시대에나 보편적이고 절대적인 기준으로 제시되어 온 가치와 덕목들이 시의성으로 제한되거나 사회와 문화에 따라서 모순을 일으키는 경우도 볼 수 있다. 목적은 질서에 따라 체계적으로 전개되는 활동으로서 하나의 활동 과정을 발전적으로 완성해 나가므로, 일정 기간에 걸쳐 성장이 축적되는 활동이 있을 경우에 그 활동의 가능한 결과나 종결상태를 예견하는 것을 뜻한다.

자아실현은 실현될 자아가 잠재되어 있는 상태에서 현실화될 것을 주장하는 전형적인 교육의 목적론이다. 대표적인 예로 아리스토텔레스의 목적론은 만물이 고유한 목적을 지니고 있으며 시간의 전개에 따라 그 목적을 실현에 나가는 과정으

155) 목적-수단의 관계가 은유적 맥락에서는 목적을 강조하는 방식으로 드러나기도 한다. 예를 들어 장자(莊子)에서는 ‘물고기를 잡았으면 통발을 버리라’거나 비트겐슈타인(Wittgenstein)이 ‘사다리를 딛고 올라간 후에는 사다리를 던져버리라’는 언명은 일견 목적을 위한 수단의 부수적 역할로 받아들일 수 있다. 그러나 수단에 집착하지 말라는 의미가 목적과 수단의 이분법을 전제하지는 않는다.

로 표현된다. 그는 만물은 본성적으로 주어진 목적을 실현하기 위해 노력하며 특별한 장애가 없는 한 목적은 반드시 실현되는 것으로 믿는다.¹⁵⁶⁾ 모든 자연물이 자신에게 주어진 목적을 실현하려는 본성을 가지고 있으므로 그가 말하는 목적은 모든 변화단계의 일반적인 끝이 아니라 가장 좋은 상태의 본성을 실현하는 종결의 상태를 말한다. 만물이 자아실현의 본성을 가진다는 선험적인 전제는 불교의 인간관 관점에서 상당히 유사한 전제로서 받아들여진다. 모든 중생에게 불성()이 내재하고 그 불성이 실현되는 순간의 체험을 돈오로서의 깨침이라고 한다면 일종의 자아실현으로서의 불성 개념을 받아들이는 것이 어렵지 않다.

그럼에도 지눌에게서 돈오는 자아실현의 체험과 유사하지만 구체적인 맥락과 의도에서는 아리스토텔레스의 목적론적 관점과 차이를 보인다. 첫째로 지눌의 돈오는 시간적으로 맨 마지막에 오는 종결점으로서의 깨달음이 아니다. 아리스토텔레스의 경우 만물이 존재하는 이유가 바로 실현될 목적을 내재하기 때문이며 시간과 역사는 그 목적을 실현하는 방향으로 전개된다. 마치 만물의 생성과 소멸은 목적의 실현을 위해서 이미 내정되어 있는 완결된 시나리오대로 전개된다는 가정이다. 시나리오의 마지막은 별다른 장애나 예외 사항이 생기지 않는 한 가장 좋은 마지막으로서 목적이 실현되는 상황이 된다.¹⁵⁷⁾ 존재의 마지막 상황으로서의 목적 실현은 시간적으로 최후에 내정되어 있는 점에서 결과와 동일한 의미를 지닌다. 앞서 논의되었듯이 결과와 목적이 동일시되는 관점에서는 과정이 수단으로서만 기능하는 전형적인 이분법적 목적-수단의 관계를 형성하게 된다. 지눌에게서의 돈오는 목적일 수 있으나 최후에 오는 결과가 아니라 주어진 목적을 향해 나아가기 위한

156) 유원기, 「행복의 목적론」, 『동서철학연구』 56 (2010): 382-384.

157) 아리스토텔레스는 본성으로서의 목적이 실현되는 자연적인 작용이 항상 실현되는 것은 아니라고 본다(유원기. 위의 글, p.385). 그는 외적인 장애나 방해로 인해 실현될 수 없는 경우를 인정하지만 그렇지 않은 경우에는 이러한 본성이 반드시 실현되리라고 믿는다. 이 ‘믿는다’는 표현이 다소 의심의 여지를 주지만 ‘본성이 있다’는 첫 번째의 전제와 ‘결국은 실현된다’는 두 번째 전제까지 받아들여지지 않으면 아리스토텔레스의 자아실현의 개념 자체가 성립될 수 없을 것이다.

지침과 방향의 역할을 한다. 그러므로 돈오는 종결지점으로서의 자아실현과 달리 이후에 지속적인 닦음과의 순환과정을 시작하는 역설적인 출발점의 역할을 하게 된다.

부처님께서 말씀하시기를 일체 중생을 두루 살펴볼 때 여래의 지혜와 덕을 모두 갖추고 있다' 하고 또한 '일체 중생의 갖가지 허망한 생각도 모두 여래의 원각묘심에서 일어난다'고 하였으니 이 마음 밖에서는 부처가 될 수 없음을 알아야 한다. 과거 모든 부처님들도 이 마음을 밝힌 분들이었으며 현재의 모든 성현들도 이 마음을 닦은 분들이며 미래의 배울 사람들도 마땅히 이 법에 의지해야 한다. 바라건대 모든 수행인들은 밖에서 찾지 말아야 한다. 마음은 물들지 않아 본래부터 원만히 이루어진 것이니 망령된 인연을 떠나면 있는 그대로 부처이다.¹⁵⁸⁾

일체 중생에 내재하는 부처의 성품은 시간적으로 ‘아직’ 미완된 상태가 아닌 ‘이미’ 갖추어진 본성이다. 다만 어리석음에 가려진 미혹함과 잘못된 인연에 의해 본성을 보지 못하기 때문이다.

두 번째의 차이는 돈오의 체험이 선험적으로 주어진 것은 아니라는 점이다. 불성은 만물에 선험적으로 주어져 있지만 그 실현이 필연적인 법칙으로 보장되거나 자연적으로 실현되는 대상이 아니다.

돈오란 범부가 어리석을 때 사대를 몸으로 삼고 망상을 마음으로 삼아서 자성이 참 법신인 줄 모르고 자신의 영지가 참 부처인 줄 몰라 마음

158) 『修心訣』(『普照全書』, 34): “故世尊云 普觀一切衆生 具有如來智慧德相 又云 一切衆生種種幻化 皆生如來圓覺妙心 是知離此心外 無佛可成 過去諸如來 只是明心底人 現在諸賢聖 亦是修心底人 未來修學人 當依如是法 願諸修道之人 切莫外求 心性無染 本自圓成 但離妄緣 卽如如佛.”

이외에서 부처를 찾아 헤매다가, 홀연히 선지식의 가르침으로 길에 들어서서 한 생각의 빛을 돌려 자신의 본성을 보게 되는 것이다. 이 성품의 자리는 본래 번뇌가 없는 무루()한 지혜의 본성으로 스스로 구축되어 있어서 모든 부처와 더불어 전혀 다르지 않기 때문에 돈오라고 한다.¹⁵⁹⁾

부처의 본성이 내재해 있지만 현실적으로 범부는 어리석은 상태에서 벗어나기 어려운 상황에 처해 있다. 어리석은 범부도 나름의 노력과 의지로서 부처가 되는 길을 찾아 나서지만 그마저도 성취되는 보장이 없다. 자신의 무지를 깨우쳐 줄 선지식을 만나야지 겨우 자신의 본성을 볼 수 있게 된다. 이러한 사실만 보더라도 중생이 부처가 되는 목적을 성취하는 길은 자연적인 실현의 과정이 아니라 치열하고 처절한 정진이 필요하며 훌륭한 스승과의 만남도 요구된다. 아리스토텔레스의 자아실현은 처음부터 끝까지 존재론적인 변화의 결과가 내정되어 있는 반면에 지눌의 불성실현은 인식론적인 자각을 얻기까지도 지난한 노력과 수행의 계기를 필요로 한다.¹⁶⁰⁾ 이러한 돈오로서의 인식론적 자각은 부처가 되는 존재론적 자각과는 시간적인 간격이 놓여있다. 단순한 시간적인 간격에서 끝나지 않고 그 틈을 메우기 위한 부단한 수행의 과정이 수반되어야 한다.

159) 『修心訣』(『普照全書』, 34): “頓悟者 凡夫迷時 四大爲身 妄想爲心 不知自性 是真法身 不知自己靈知 是真佛 心外覓佛 波波浪走 忽被善知識 指示入路 一念迴光 見自本性 而此性地 元無煩惱 無漏智性 本自具足 卽與諸佛 分毫不殊 故云頓悟也.”

160) 아리스토텔레스의 목적론이 반드시 부정적인 방식으로 드러난다고 전제할 수는 없을 것이다. 오히려 근대의 기계론적인 세계관과 비교할 경우에는 아리스토텔레스의 자아실현이 일종의 목적론적인 자연관의 관점에서 개별 존재자들의 만족과 행복을 위한 상태로써 더 인간적이고 전일적이라고 정의되기도 한다. 그러나 이러한 목적론을 인과적인 도식으로 적용할 경우 개별적인 존재들이 자신에게 주어진 목적에 대해 전적으로 동의할 것이라는 근거를 어떠한 방식으로 찾을 수 있을지에 대해서는 의문일 수 있다. 박찬국, 「목적론적 자연관에 대한 재검토」, 『시대와 철학』 15/1 (2004): 306-08.

2) 돈오 목적론과 자아실현 결정론

자아실현의 개념은 일견 실현될 목적으로서의 자아가 개인에게 내재한다는 의미로서 받아들여질 경우 내재적 목적이라는 표현으로 읽힐 수 있다. 내재적 목적이란 성장으로서의 활동 그 자체가 목적이어야 하지 활동 이외의 혹은 활동 이후의 목적이 존재해서는 안 된다는 의미이다. 활동 이후의 결과나 보상을 목적으로 할 경우 이를 외재적 목적으로 간주될 수 있다. 이러한 관점에서는 앞서의 아리스토텔레스의 자아실현 개념이 개개인의 자유의지나 그에 따른 선택과 상관없이 자연적으로 부여된 것이라면, 자아실현은 내재하는 것이 아니라 외부에서 부여된 목적이라는 역설이 성립한다.¹⁶¹⁾ 애벌레는 나비가 되어야 할 목적으로 가지고 태어났고 올챙이는 개구리가 되어야 할 목적이 부여된 상태로서 살아가야 한다면 이것은 개체의 의지와 상관없이 외부에서 부여된 외재적 목적론이 된다. 애벌레가 어느 순간 나비가 되고 싶지 않다는 자각이 생길 경우, 예를 들어 독수리가 되고 싶다는 생각을 가질 경우에 대해서는 어떻게 자아실현이라는 명분으로 애벌레의 욕구와 의지를 차단할 수 있는지를 고민해야 한다. 나비가 되고 싶지 않다는 자각이 생긴 애벌레에게는 나비가 되어야 하는 일이 더 이상 자아실현이나 행복추구의 대상이 아니라 일종의 저주이자 족쇄로서 기능하게 되는 인식을 배제할 수 없다. 자기 의지로는 벗어날 수 없다는 측면에서 철학적으로는 일종의 결정론이 될 것이고 종교적으로는 운명론이, 사회학적으로는 신분에서 자유로울 수 없다는 차원에서

161) 전통적인 교육론에서 자아실현은 목적의 내재적 가치를 표현하는 것으로 알려져 있다. 교육의 목적을 사회화라고 할 경우 국가나 사회의 필요로서 부여되는 외재적인 가치와는 상반된 내재적 목적으로 자아실현을 흔히 내세우기 때문이다. 그러나 내재적인 가치와 외재적인 가치의 비교는 절대적이기 보다는 상대적인 것으로 드러난다. 자아실현 역시 실현될 자아를 전제하는 것 자체가 외부에서 부여된 형이상학적인 원리라고 할 수 있으므로 무비판적으로 내재적 목적의 전형으로 내세우는 것은 재고되어야 한다.

계급론으로 받아들여진다.

애벌레 스스로 나비가 되는 것이 가장 상위의 욕구이며 궁극의 도달점이라는 사실에 대해 전적으로 동의할 것이라는 기대하는 것이 가능한지는 의심의 여지가 있다. 애벌레라는 종적인 한계 내에서 가장 탁월한 개체가 나비라는 것에 대해 모종의 합의가 있다면 가능할 수 있지만 종적인 제한을 넘어선 존재 지향을 가진 애벌레에 대해 과연 나비가 되어야 함을 강제할 수 있느냐의 문제가 발생한다. 올챙이에게 개구리가 가장 존귀한 존재로 비춰질 수 있다는 것이 자연법칙처럼 모든 올챙이들의 욕구에 각인되어 있지 않는 한 올챙이들에게 개구리가 되어야 한다고 강요하거나 될 것이라는 미래의 예언은 과연 윤리적이거나 교육적일 수 있는지에 대한 논란을 피할 수 없다.

자아실현이라는 무거운 논의가 아니더라도 목적이 활동에 내재하느냐 내재하지 않느냐에 따른 내재적 목적과 외재적 목적의 개념으로 논의를 확장할 수 있다.¹⁶²⁾ 자아실현의 개념에 내재하는 목적과 외재하는 목적 개념이 혼재하듯이 일반적인 교육활동에서도 목적의 내재성과 외재성이 복합적으로 작용한다. 교육활동과 교육 목적을 분리하게 될 경우 교육활동의 목적은 활동의 이후에 얻게 되는 일종의 보상이 된다. 이럴 경우 활동이 결과로서의 보상을 위한 수단으로서만 기능하게 되는 점에서 교육목적이 외재한다고 간주된다. 우리가 일상적으로 생각하는 교육의 목적은 국가나 사회에서 부여된 외재적 목적의 관점에서 빈번하게 접한 것들이다. 교육이념을 설정하고 거기에 맞는 인간상을 부여하고 그에 따른 적절한 행위와 사고양태를 규정하는 식의 내용들은 모두 외재적 목적을 개인에게 내면화시키기 위한 작업이다. 이러한 과정이 정당화되기 위해서는 외부에서 부여된 교육의 목적과

162) 내재적(intrinsic) 목적은 내적(internal) 목적으로도 표현된다. 방향성의 측면으로 본다면 내적(internal)이라는 용어가 적절할 수 있고 장소의 측면을 강조하려면 내재적(intrinsic)이라는 표현이 적절할 수 있다. 두 용어 모두 상황에 따라 쓰일 수 있으나 여기서는 목적이 안과 밖에 존재한다는 은유를 강조하기 위해 내재적이라는 용어로 쓴다.

그 결과가 학습자들의 만족과 행복을 줄 수 있다는 확신이 있어야 하며 이를 실현하는 과정들에 대한 학습 주체들의 동의를 전제해야 한다. 외재적 목적의 부여가 전적으로 부당하다고 할 수 없듯이 반대로 외재적 목적이 모든 학습자에게 옳은 것으로 받아들여야 한다는 의미도 될 수 없음을 인정해야 한다.

지눌에게서 내재적 목적은 오후수()에 해당되는 점수의 과정에서 드러난다. 시간적 순서로 깨침 이후에 님이 온다는 것은 깨침이 최종 결과로서의 도착점이 아니라는 의미이다. 돈오는 이전까지는 범부로 알 수 없었던 미혹된 마음에서 일어난 깨침의 자각이며 삶의 매순간 각성되는 목적 의식이다. 목적은 삶과 수행의 방향에 대한 명확한 인식을 제공하므로 수행이라는 교육활동의 매순간에 개입하면서 생생하게 살아있어야 한다. 길을 갈 경우에 무조건 열심히만 가면 되는 것이 아니라 명확한 목적지를 알고 가야 하는 의미로 받아들일 수 있다. 여기에서 제기될 수 있는 문제는 깨침이 돈오점수의 교육과정에서 목적에 해당된다는 점에 동의한다고 해서 님의 방법론과의 관계가 완전히 해명되지는 않는다는 점이다. 돈오와 점수의 해석에서 어렵게 만드는 수식어는 단연 ‘돈(頓)’과 ‘점(漸)’의 시간적 의미로 본다면 깨침은 ‘바로’ 와야 하고 님은 ‘점차로’와야 한다는 인식을 벗어나기 어렵다.¹⁶³⁾ 물론 ‘돈’과 ‘점’을 시간적인 관점으로만 반드시 볼 필요가 없다는 지적도 가능하다. ‘돈’의 경우 ‘갑자기’가 아니라 ‘한꺼번에’, ‘단번에’라는 전체성 혹은 총체성의 형태로 일어난다는 의미로 볼 수 있다.¹⁶⁴⁾ 마치 물이 10

163) 돈(頓)을 ‘차츰차츰, 점차로, 차례대로, 단계적으로’의 점(漸)에 대응하는 의미로서 ‘갑자기, 단번에, 몰록, 단박에’도 볼 수 있다. 돈점에 내포된 시간적 의미로 볼 경우에 점은 시간적 연속성에 의한 단계적 진행으로 보고 돈은 시간적 비약과 일회적 완결성으로 보기도 한다. 수행의 관점에서 이 둘을 분리할 경우 시간적 축적을 필요로 하는 점문(漸門)과 일회적 완결로 이루어지는 돈문(頓門)의 입장이 나뉘게 된다. 박태원, 「돈오의 의미 지평」, 『철학논총』 49 (2007): 192.

164) 깨침이 총체적인 인식과 존재의 전회라는 점은 다음의 글에서 잘 나타난다. “몰록 깨침은 별안간에 부처가 됨이 아니라 한꺼번에 이 세상이 허깨비임을 깨닫는 말하자면 생사와 열반을 한통속에 몰아넣고 동시에(일시에, 한꺼번에) 이해하는 인식 방법이다. 부처가 됨이 아니라 부처도 없고 중생도 없는 한세상 일대사기연을 확 깨닫는

0°C가 되어야 비로소 한번에 끓는 것이지 1°C에서부터 100°C까지 조금씩 나누어 끓어오르는 것이 아닌 것과 같은 의미이다. 마찬가지로 ‘점’의 경우도 ‘서서히’라는 시간적 지체를 뜻하는 것이 아니라 ‘순서대로’, ‘절차에 따라’라는 의미로 받아들일 수 있다. 교육방법으로서의 효과적이고 바람직한 담음이 순서와 절차가 있다고 한다면 이를 무시하거나 무지한 상태에서 무조건 열심히 노력한다고 해서 얻어지는 것은 아니라는 의미로 받아들일 수 있다. 제대로 담기 위해서는 정확한 방향성을 자각하고 타당한 절차를 잘 알고 있어야 하는 의미로 전환될 수 있다. 교육과정 구성 원리로 본다면 ‘쉬운 것에서 어려운 것으로’, ‘단순한 것에서 복잡한 것으로’, ‘구체적인 것에서 추상적인 것으로’ 등과 같은 효과적인 절차나 순서의 문제로 ‘점’의 의미를 살펴볼 수 있다.

돈오점수의 과정에서 돈오를 목적으로 규정한다면 점수는 방법론 혹은 수행의 과정으로 설명된다. 돈오가 외부에서 부여되거나 시간적으로 나중의 결과로서 드러나는 것이 아니라 점수라는 활동 속에서 매순간 내재하는 지침으로 작용한다. 돈오 이후의 점수 즉 오후수()의 논리에서는 깨침의 자각과 방향성이 매순간의 담음의 활동에서 함께 이루어져야 하는 것이 강조된다. 이러한 내재적 목적은 오전수(悟前修)와 대비해 봄으로써 좀 더 선명해질 수 있다.¹⁶⁵⁾ 깨침 이전의 담음은 실제로 담음의 대상이 무엇인지 명확히 알지 못할 수 있으며 담음의 방법도 구체적으로 알지 못할 가능성이 크다. 즉 담음의 목적이 무엇인지, 담음을 통해 얻게 되는 결과가 무엇인지 분명하게 파악되지 않은 상황에서는 맹목적인 수행

인식의 전회이다." 심재룡, 『지눌 연구 보조선과 한국불교』, 198.

165) 돈점논쟁의 중심이 되는 주요 논점이 오후수가 될 수 있다. 그렇다면 오후수와 대비되는 오전수에 대한 논의가 제시될 만도 하지만 돈점논쟁의 과정에서는 오전수에 대한 별다른 언급이 이루어지지 않고 있다. 돈오에 대한 중요성에 집중되다 보니 돈오 이전의 수행 자체에 대해 큰 의미를 두지 않는 경향으로 볼 수 있으나, 오전수라는 것 자체가 과연 성립가능한지에 대해서도 논의가 필요하다고 본다. 박성배 교수는 돈오 이전의 담음에 대해 돈오점수는 ‘교리학습’으로 돈오돈수는 ‘백일법문’으로 예시하고 있다. 박성배, 「성철스님의 돈오점수설 비판에 대하여」, 522.

의 시간을 허비할 수 있다. 앞서 지눌이 말한 ‘범부가 자성이 참 법신인 줄 모르고 자신의 영지가 참 부처인 줄 몰라 마음 이외에서 부처를 찾아 헤매는’ 상황이 오전수에 해당된다. 지눌에게서 돈오가 내재되지 않은 점수의 활동은 수행으로서 큰 의미가 없는 것이다.

점수란 비록 본성이 부처와 다르지 않으나 무시()로부터 생긴 습기를 갑자기 제거하는 것은 쉽지 않다. 따라서 깨침에 의지하여 닦아 점수로 공을 이루고 성인의 태를 기르기를 오랜 기간 하게 되면 성인(聖人)에 이르기 때문에 점수라고 말하는 것이다. 갓난아이에 비교한다면 처음 태어난 날에 모든 감각을 다 갖춘 것은 다른 이들과 다르지 않지만 그 힘이 충분하지 못하여 시간이 지나야 비로소 어른이 되는 것과 같다.¹⁶⁶⁾

‘깨침에 의지하여’ 닦는다는 것은 닦음이 깨침의 수단으로 기능하는 것이 아니라 깨침과 더불어 이루어지는 활동을 뜻한다. 점수의 수행 과정에서는 닦음과 깨침은 이분법적 구분이 허용되지 않는 불일이불이()의 논리가 성립된다. 수행의 목적과 수행의 과정이 분리되지 않기 때문에 우리가 일반적으로 생각하는 수행 결과 이전에 수단으로서 준비되는 닦음의 과정으로는 볼 수 없다. 깨침과 닦음을 탄생과 성장으로 비유하여 어른이 되는 과정을 설명하는 것으로서 깨침이 전제되지 않는 닦음은 있을 수 없음을 단정하고 있다.¹⁶⁷⁾

166) 『修心訣』(『普照全書』, 34): “漸修者 雖悟本性 與佛無殊. 無始習氣 卒難頓除 故依悟而修 漸熏功成 長養聖胎 久久成聖 故云漸修也 比如孩子 初生之日 諸根具足 與他無異 然其力未充 頗經歲月 方始成人.”

167) 갓난아이의 탄생과 성장의 은유는 지눌이 종밀의 『선원제전집도서』를 인용하여 표현한 것이다. 종밀은 떠오르는 해를 돈오라고 한다면 서리나 이슬이 녹아서 사라지는 것을 점수로 비유한다. 즉 아침의 태양이 바로 떠오르지만 태양의 열로써 땅위의 서리와 이슬이 녹는 과정에는 시간이 필요하다는 의미로 돈오와 점수를 설명하고 있다. (“約斷障說, 如日頓出, 霜露漸消. 約成德說, 如孩子生, 卽頓具四肢六根, 長卽漸成志氣功用也.”)

이 오후점수의 문은 다만 더러움을 닦는 것만이 아니요 다시 만행을 겸해 닦아 자타를 아울러 구제하는 것인데, 지금의 참선하는 이들은 모두 ‘다만 불성을 밝게 보면 이타의 행원은 저절로 원만히 이루어진다’고 한다. 그러나 목우자는 그렇지 않다고 생각한다. 불성을 밝게 본다는 것은 다만 중생과 부처가 평등하고 나와 남의 차별이 없음을 보는 것이니, 거기서 다시 자비와 서원의 마음을 내지 않으면 한갓 고요함에만 머물러 있지 않을까 걱정하기 때문이다.¹⁶⁸⁾

3. 깨침의 교육목적론적 의미

깨침은 궁극의 교육목적이면서도 마지막 결과의 상태를 뜻한다. 닦음이 교육과정이고 깨침이 교육의 결과라고 한다면 닦음과 깨침의 이분법에서 벗어나기 어렵다. 해오와 증오의 관계에 있어서 증오를 최종적 결과로서의 완전한 깨침이라면 해오는 과정 상에서 일어나는 불완전한 깨침이 된다. 문제는 ‘완전함’과 ‘불완전함’을 구분하는 기준이 깨침 이후에 ‘닦음’의 필요 유무에 따라 정해진다면 ‘닦음’은 불완전한 상태의 존재에게만 필요하다는 의미로 받아들여진다. 일종의 순환논리로서 불완전하기 때문에 닦음이 필요하고 닦음이 남았다는 것은 불완전하다는 증거로서 작용한다. 여기서 닦음은 과연 불완전한 상태이거나 불완전한 존재에게 필요한 수단인가의 의문을 가질 수 있다. 중생과 부처의 마음이 하나이듯이 닦음과 깨침은 하나일 수 있다는 가정이 성립되지 않는 이유가 해명되어야 한다. 같은 행위라도 중생에게는 닦음이 되지만 부처에게는 보림으로서의 자비행이 될 수 있

168) 『節要』(『普照全書』, 139): “此悟後修門 非唯不污染 亦有萬行兼修 自他兼濟矣 今時禪者 皆云但明見佛性 然後利他行願 自然成滿. 牧牛子以謂非然也 明見佛性 則但生佛平等 彼我無差 若不發悲願 恐滯寂靜.”

다.

스즈끼다이제쓰()는 종교의 성립을 가능케 하는 것은 개인적 종교체험에 있다고 강조한 바 있다.¹⁶⁹⁾ 종교체험에 기반을 두지 않고는 종교의 어떠한 요소들도 화합되거나 정교해질 수 없다고 보는 것이다. 그러나 종교체험은 기존의 교육적 인식개념인 종합이나 분석을 통한 합리적 사유과정을 의미하지 않는다. 종교 체험의 핵심은 주관과 객관, 안과 밖의 경계를 허무는 인식의 표현으로서의 “직관(intuition)”에 있다고 할 수 있다. 이러한 종교적 직관의 문제는 인간을 변화시키고 세계를 새롭게 인식할 수 있는 교육적 가치를 내포함에도 불구하고, 교육적 인식으로서의 주목을 받지 못했다. 앞서 제기했듯이 근대의 이성적이고 합리적 인식하에서 실증될 수 없는 인식의 과정은 배제되어 온 것이 가장 큰 원인일 것이다. 그러나 가시적이거나 객관적이지 않다고 해서 그 존재여부와 가치를 부정할 수는 없다. 그것은 체험 자체가 지극히 주관적이고 개인적인 것임에도 불구하고 무한한 교육적 가치를 인정받고 있는 이유와 동일하다고 할 수 있다.

직관의 기본 개념은 이미 고대에서부터 비롯되고 있다. 감각을 통해 알 수 없는 신성(神性)이나 예언을 인식하는 설명불가능한(unexplained) 경험을 직관으로 간주하였다. 즉 일반적 인간에게는 부여받지 못하는 신적이고 영적인 “재능(gift)”으로 본 것이다.¹⁷⁰⁾ 그러므로 고대에서의 직관 개념은 인간의 기본적인 인식 능력이 아니라 특정한 “종교적” 영향 하에서 가능하게 했던 신비스런 능력의 하나였다고 볼 수 있다. 이러한 종교적 직관이 갖는 통합지향적 특성은 홀리(Raymond Holley)의 종교적 이해(religious understanding)의 차원에서 본격적으로 다뤄지고 있다. 그는 모든 종류의 이해는 종교적 이해의 깊이와 폭(Depth and Breadth) 안에 놓여 있음을 강조한다. 또한 종교적 이해의 가장 중요한 특징은 직관에 있음을 지적하고 있다. 종교적 이해는 (과학적, 역사적 이해와 달리) 완전

169) 스즈키 다이제쓰, 『禪, 그 세계』, 김지견 옮김 (서울: 동화문화사, 1980), 12.

170) 스즈키 다이제쓰, 『禪, 그 세계』, 177-78.

히 실제적이며 현실적이다. 그것은 학문적 추구로 나아가기 위한 것이 아니라, 궁극의 영적 실재(ultimate spiritual reality)로서의 자아의 통합을 강화하기 위한 것이다. 이는 신념을 가진 인간 삶의 영적 차원 안에서 포착될 수 있는 감식력(discernment)이다. 그 지적인 목적은 종교적 신념의 삶에 내재하는 요소들 간의 관계를 직관하는 데에 있다.¹⁷¹⁾

직관은 항상 어떤 개별적인 것, 구별된 것, 직접적인 지각이며 늘 이러한 것들로 존재하는가 하면 그 이상의 어떤 것도 아니다. 이들을 결합하고 전체로 통합하는 것은 이미 다시금 감각의 일이 아니며 이는 추상적인 사유의 일이다. 종교란 이러하다. 그것은 우주의 현존과 그 행위에 의한 직접적 경험 가운데 있으며 개별적인 직관과 감정 가운데 머물러 있다. 이 모든 직관과 감정은 다른 것과 연관되거나 이들에 종속됨 없이 그 자체로 존재하는 작품이다. 종교는 연역이나 결합에 대해서는 아무 것도 알지 못한다. 이것은 종교와 맞닥뜨릴 수 있는 모든 것 중에서 종교의 본성이 대부분 거역하는 것이다. 우리가 근원적이고 최초의 것이라고 부를 수 있는 개별적인 사실이나 행위뿐만 아니라 종교 가운데 있는 모든 것은 직접적이며 그 자체로 참이다.¹⁷²⁾

홀리의 종교적 이해에 기반한 직관은 단순히 학문적 이해와의 차이를 드러내는 데 있지 않고, 삶에 관계된 모든 제요소들 간의 관련성을 전체적이고 통합적으로 인식하는 데 있음을 보이고 있다. 언어의 논리구조에 한정된 학문적 이해를 넘어서 있다는 점에서 암묵적인 앎(tacit knowing)에 가깝고, 개념이나 의미구성을 매개하지 않는다는 점에서 직접적인 인식(immediate awareness)이라고 할 수 있다. 또한 이러한 앎의 경험이 그 자체로 완전하고 충족된 경험이라는 점에서 듀이

171) Raymond Holly, *Religious Education and Religious Understanding: An Introduction to the Philosophy of Religious Education* (London & New York: Routledge, 2017), 107.

172) 프리드리히 슈라이어마허, 『종교론: 종교를 명시하는 교양인을 위한 강연』, 최신한 옮김 (서울: 대한기독교서회, 2003), 62-63.

가 말한 “하나의 경험(an experience)”이라고도 볼 수 있을 것이다.¹⁷³⁾ 듀이는 경험이란 인간과 환경의 상호작용으로서 이해되며, 주관적 측면과 객관적 측면을 동시에 지니는 것으로, 그 과정은 피동적 특징과 능동적 특징을 함께 가지고 다원적 요소들이 전체로서 통합된 체제를 이루어 왔다고 하였다. 그는 경험의 속성을 그 자체로서 독립적으로 존재하거나 어떤 것에 피동적으로 부착되어 있는 것이 아니며, 스스로를 변화시키면서 재조정하여 외부에 영향을 주고받는 역동적인 통합체로서 설명하고 있다. 여기서 분명하게 해명되어야 할 것은 통합의 개념이다. 종교적 직관이 갖는 통합적 측면은 전체를 파악하는 그 자체일 뿐 전체로서 끼워맞추고자 하는 파편화된 능력이 아니다. 따라서 종교적 직관의 통합적 성격은 있는 그대로의 전체에 대한 통찰의 성격을 의미하는 것이지 부분 부분들을 전체로 구성하려는 인위적인 개념적 태도로서의 통합과는 구별된다. 슈라이어마허(Schleiermacher)가 전체로서 결합하고 통합하려는 시도는 사변행위일 뿐이지 종교가 아니라고 한 지적은 바로 이를 의미하는 것이다. 진정한 전체의 개념은 경계를 짓고 구분하기 위한 것이 아니라, 무한한 체험적 지평을 의미하는 것이어야만 한다.

교육활동이 아동의 개별적인 교육 경험의 성장을 위해 출발했다는 점을 상기한다면, 교육의 목적이 아동 자신에게 가치로운 것, 의미있는 것을 선택할 기회와 폭을 확장하여, 다양한 교육적 경험을 촉진하도록 하는 것임은 자명한 일이다. 그러나 기존의 지배적인 위치를 차지하고 있는 행동주의 교육관에서는 의도한 목표달성을 위한 과학적 교수 절차의 조직과 그 목표달성 여부의 확인을 위한 객관적인 증거를 제공하는 평가 절차의 구성을 위하여 목표는 세분화되고 행동화된 명확한 용어로 진술되어야 한다고 주장하고 있다. 즉, 교육목적에 대한 분석적 접근은 복잡한 인간의 행동이나 능력이 일련의 구성요소로 분석될 수 있다고 전제하기 때문에 아동의 어떠한 교육적 성취 역시 그 분석의 틀 내에서 이루어질 수 있다고

173) John Dewey, *Experience and Nature* (New York: Dover, 1958) 참조.

전제한다. 교육목적의 분석이 요구되고, 이에 따라 여러 구체적 목적을 달성하기 위한 교육적 기술이 개발되는 것은 바람직한 일이지만, 이러한 기술 방식에 따른 활동에 몰두하는 것은 특수한 구체적 목적이 전체로서의 목적으로부터 분석되어 나왔다는 것을 잊게 한다. 이를테면, 교사가 ‘우리말을 정확하게 하는 일’을 가르치고 있으면서, 즉 넓은 뜻에서의 기술을 습득시키고 있으면서도 전체로서의 인간을 육성하는 일에는 소홀하게 되는 것이 보통이라는 것이다. 그러므로, 어떤 목표를 구체적 행동으로 분리하여 설명하는 것은 부분의 총계가 전체가 아니라는 점을 무시하는 교육이 될 수 있으며, 이에 따라 교육내용은 아동의 경험세계와 유리된 지식의 체계로 존재할 뿐이다.

아동은 자신의 체험적 세계를 통하여 인식대상(지식)을 사실로서가 아니라 의미로서 파악한다. 이것은 아동이 체험적 세계를 통하여 외부로부터 주어진 지식의 사실적 조건만을 수용하는 것이 아니라 지식이 정립하고 있는 ‘구조적 맥락’과의 상관성 속에서 인식대상을 파악하기 때문이다. 의미는 분석적으로 파악되는 것이 아니라 전체적이고 통합적인 맥락과 구조 속에서만 파악이 가능하다. 예를 들어, 읽기 학습의 경우 단어나 문법의 이해 등의 기술적인 행동만으로는 읽기를 배운다는 경험이 의미하는 전체적인 구조를 체득하지 못한다. 즉, 읽을 수 있는 능력, 언어를 구사할 수 있는 능력 이외에 언어 내에 담긴 고유한 삶의 양식이나 언어에 의해 변화되는 자신의 체험세계 등을 인식할 수 있는 능력들은 배제된다는 것이다. 키에르케고르의 말을 인용하자면, 개인에게 중요한 것은 지식이 ‘무엇’인가 하는 문제가 아니라 그가 지식과 ‘어떻게’ 관련을 맺고 있는가의 문제에 있다.

결과가 아닌 과정지향적 관점(Process-oriented view)의 교육목표는 아동의 자발적인 성장 그 자체에 주목하고 있다. 앞서 설명한 바와 같이 교육 목표가 아동에게 의미화된 것으로 내재되기 위해서는 ‘교육의 과정’에 참여해 있는 아동에게 교육과정이 매순간 의미있게 파악될 수 있어야 한다. 흔히 결과중심적 교육목표는 바람직한 인간상이나 교육목표를 미리 예단()한다는 점에서 과거지향적이다.

또한, 미리 규정된 교육목적을 도달하기 위해서는 과정 속에서 사용되는 수단이 어떤 성격을 지녔으며, 이것이 어떻게 아동의 경험세계에 영향을 미칠 수 있는지에 대한 관심보다는 많은 지식을 효율적으로 전달하는 것에 교육적 성패를 두고 있다. 대표적인 과정중심적 교육목표관을 주장한 듀이의 다음과 같은 언급을 통하여 과정중심적 목표의 특성을 명확히 하고자 한다.

우리가 시행한 활동을 규정하는 유일한 방법은 우리 마음속에 그 종결 당시에 나타날 대상-총을 쏘 때 겨냥하는 과녁과 같은 것-을 마음속에 그려보는 것이다. 여기서 말하는 대상이란 것은 표적 혹은 표지에 불과한 것이다. 엄밀하게 말하자면 표적이 아니라 표적을 맞추는 것이 바로 이 예견된 결과이다.... 목적은 다른 것들과 유리된 그 자체가 아니라 그것을 향하여 무엇인가를 하려는 것이다.¹⁷⁴⁾

듀이에게 있어서 교육 목적이란 행위 이전에 미리 정해져 있거나 행위 밖에서 일반적이며 보편적인 형태로 고정되어 있는 것이 아니다. 목적은 행위가 예상되는 결과(ends-in-view)를 향해가는 과정에서 생성된다. 즉, 목적이란 결과를 예견하는 일이며, 이는 곧 결과를 미리 바라보는 일(foresight)을 말한다. 이러한 이원적 사고를 비판하는 듀이는 목적과 수단의 일원적()관계에 대해 다음과 같이 설명하고 있다.

모든 수단은 그것을 수단으로서 획득하기까지는 잠정적인 목적이 되는 것이며, 동시에 모든 목적은 그것이 달성되는 순간, 그 이후의 활동을 추진하는 수단이 되는 것이다. 우리가 하고 있는 행위의 장차의 방향을 나타내려고 하는 경우에는 우리는 그것을 목적이라고 부르며, 현재 행위의 방향을 나타내려고 할 때에는 수단이라고 부른다. 그러므로, 목적을 수단

174) John Dewey, *Experience and Nature*, 121.

으로부터 분리하는 것은 그만큼 활동의 의의를 감소시키는 것이며, 우리의 활동은 가능하다면 기피해야 하는 귀찮은 것이 되고 만다.¹⁷⁵⁾

목적과 과정이 분리될 수 없다는 것은 돈오와 점수가 분리될 수 없다는 개념과 상통한다. 학습을 통해 얻은 결과를 성적과 졸업장이라고 한다면 불교수행의 결과는 해탈일 것이다. 결과는 시간적으로 맨 나중에 위치하며 맨 처음에 위치하는 시작점과는 상극에 놓인다. 결과와 달리 목적은 시간적으로 맨 나중에 위치하지 않는다. 목적은 활동을 기획하는 출발점에서부터 진행 과정과 종결 지점에 이르기까지 매순간 개입되어 있는 의지의 확인이며 좌표의 기능을 형성한다. 목적이 활동 과정의 어느 순간이라도 개입되지 않으면 활동의 방향성을 잃게 되고 아울러 활동의 동력을 상실하게 된다. 목적은 지향점의 방향과 동력을 형성하는 점에서 도착점에 해당되는 결과와는 다른 개념을 갖는다. 시간적 선후를 갖는 과정과 결과의 관점에서 본다면 과정은 수단이 되고 결과는 목적이 된다. 목적이 실현되는 순간 모든 과정은 수단으로서 버려지는 것이 당연하다. 그러나 매시간에 개입되는 목적의 개념으로는 어찌보면 초시간적으로 개입되는 목적 개념과 상반된 것으로 인식될 수 있다. 그러나 특정한 시간성에 한정되지 않고 시간의 경계를 넘나드는 점에서 매시간성과 초시간성은 상통하는 맥락을 갖는다. 돈오점수에 대한 지눌의 견해는 목적으로서의 깨침에 주목하여 목적과 과정이 분리되지 않는 불일불이(不二)의 관점에서 출발한다.

175) John Dewey, *Experience and Nature*, 124.

VII. 요약 및 결론

본 연구에서는 지눌의 사상에서 믿음의 차지하는 의미와 역할을 믿음, 이해, 님음, 깨침이라는 신해행증()의 교육과정 관점에서 논의하고자 하였다. 선교일치(禪敎一致), 정혜쌍수(定慧雙修), 돈오점수(頓悟漸修)와 같은 지눌 사상의 주제는 결국 믿음의 매개를 통해 신해행증의 교육과정 원리로 수렴될 수 있음을 확인할 수 있었다.

이러한 연구를 진행한 이유는 지눌 수행이론의 체계와 내용이 한국불교의 대표적인 수행원리로서 전통적 승가 수행의 지침 역할을 하였지만 교육론으로서의 분명한 해명이 진행되지 못했던 점에 대한 문제의식에서 출발하였다. 그동안의 지눌을 비롯한 불교사상가들의 이론에 대한 교육적 접근 방식은 일부 개념들의 교육적 의미를 확인하거나 교육개념과의 단편적인 비교를 진행하는 수준을 넘어서지 못했기 때문이다. 지눌의 수행이론을 그대로 기존의 교육이론이나 교육과정의 틀 속으로 환원시키는 방식도 적절하지 못하므로 종교적 수행원리와 교육적 학습원리의 접점이 될 수 있는 장을 마련하여 지눌 사상의 수행론과 교육론을 논의하고자 하였다. 그러한 작업을 위해 지눌에 영향을 끼친 화엄의 신해행증 수행과정에서 현대의 교육 커리큘럼(Curriculum) 이론에 상응하는 이론적 틀을 발견할 수 있었으며, 이에 따른 지눌 사상의 핵심을 해명할 수 있는 장이 마련되었다. 신해행증의 ‘믿음-이해-닦음-깨침’의 과정은 기존 교육과정론의 ‘목표-내용-방법-평가’의 결과중심적인 목표 모형의 한계를 극복하면서도 체계적인 교육과정의 흐름을 유지할 수 있음이 확인된다.

목표 대신 믿음을 출발점으로 교육과정이 진행될 경우 목표가 활동 주체의 의지와 상관없이 외부에서 주어질 수 있으며 도착점에 집중되어 있는 결과중심성의 문제를 안고 있다. 믿음은 무엇보다 활동 주체의 자각을 필요로 하고 스스로가 활동의 방향과 지침을 정하여 이해와 닦음을 거쳐 깨침의 이르기까지의 전 과정에

책임있게 개입되어야 한다. 지눌의 수행론에서 믿음은 단순히 동기유발을 위한 의지의 활동이 아니라 믿는 순간에 이미 자신에게 공적영지한 본성이 있음을 깨닫는 일이 된다. 믿음-이해-답음-깨침의 과정이 시간적 순서가 아니라 논리적 순서라는 점은 각각의 네 수행 요인이 배타적인 연속성을 갖는 것이 아니라 한 요인 안에 다른 세 요인들이 모두 내재해 있는 일종의 중중무진()의 과정으로 이해되어야 한다. 믿음의 순간에는 다른 세 요인들이 한 순간에 이루어지는 체험이 일어난다는 의미이다.

믿음의 순간에 모든 것이 이루어진다면 왜 돈오점수이어야 하는가의 문제가 제기된다. 신해행증의 과정에 따른다면 믿음의 순간에 돈오가 이루어지고 이해와 답음의 과정이 점수가 되므로 돈오 이후의 이해와 답음은 불필요한 일이라고 반박할 수 있을 것이다. 이러한 의문에 대해서는 지눌의 관점에서 두 가지 답변이 가능하다. 첫째는 단박에 깨쳤어도 근기에 따라 번뇌의 습기가 두터울 수 있기 때문에 선정과 지혜로서 닦아나가야 한다는 점이다. 둘째는 돈오한 이후에 이루어지는 답음은 더 이상 돈오 이전의 답음과 같을 수 없다. 돈오 이후의 답음은 깨침과 분리된 답음이 아닌 깨침이 내재된 답음이므로 일종의 보림(保任)이나 자비행(慈悲行)과 다를 게 없다는 의미이다.

이렇게 신해행증의 교육과정 안에서 교육목적론으로서의 돈오점수가 이루어진다면 목적을 수행하기 위한 이해의 문제가 설명되어야 한다. 지눌의 사상에서는 선과 교에서 주장하는 내용들이 서로 배치되거나 갈등하는 것이 아니라 각자의 체계 내에서 교육내용과 자료로서의 기능을 하게 된다. 선과 교가 모두 부처의 마음과 말을 대변하고 있는 것이라면 서로를 배타할 이유가 없고 배타해서도 안 되는 원리이다. 지눌이 당대의 고려 상황에서 선과 교가 나뉘어 서로를 비난하는 것이 건설적인 비판이거나 상생의 논의가 될 수 없음을 알았기 때문에 자신의 체계 안에서 선과 교를 일치시키고자 노력한 흔적을 이해할 수 있다. 선과 교가 나름의 수행 전통에서 축적된 수행의 노하우가 인정된다면 이들 내용들이 각자의 역할을 할

수 있도록 배치하고 수용하는 것은 수행자로서 지극히 바람직한 태도라고 여겨진다.

정혜쌍수는 선과 교의 교육내용론이 구체적으로 실행되는 선정과 지혜의 교육방법론으로서의 닦음에 해당된다. 선정과 지혜를 함께 닦아야 한다는 것은 당위적인 명제이기 보다는 실재적인 사실에 근거한 언명이 된다. 포괄적인 지식의 개념에 의해 구분한다면 지식은 명시적 지식과 암묵적 지식의 두 가지로 구분된다. 명시적 지식은 언어를 통해 구체적으로 지시하고 설명할 수 있는 인식의 차원에서 이루어지지만 암묵적 지식은 언어로 표현되지 않는 인식으로서 모든 지식 형성 과정의 기저에 깔려 있는 배경적 인식이다. 명시적 지식이 대상 세계의 부분에 대한 내용을 정확하고 명료하게 분별하는 것이라면 암묵적 지식은 대상 세계 전체에 대한 의미를 알게 되는 인식이므로 명시적인 언어의 속성으로는 표현이 불가능하다. 이러한 지식의 두 차원의 관점에서는 어느 하나가 불필요하거나 열등하다는 비교를 할 필요가 없다. 각자가 자기의 영역에서 자신의 역할로서 기능하고 있기 때문에 상대를 부정하거나 비판할 이유가 없는 서로가 서로에게 의지하고 보완하는 관계가 된다. 명시적 지식의 영역에서의 교와 암묵적 지식 영역의 선은 서로가 양립 불가능한 관계가 아니라 서로를 필요로 하는 존재가 된다. 이러한 지식들은 인식 주체의 근기와 상황에 따라 받아들여지기 때문에 물화된 상태로 저장되거나 축적되는 것이 아니라 인격적 지식(personal knowledge)로 내면화 된다는 의미이다.

깨침으로서의 교육의 결과는 모든 수행상황의 완결을 의미한다. 깨침의 순간은 전적으로 인식 주체의 주관적인 현상이므로 객관적으로 경험적인 증거를 내세우는 데 어려움이 있다. 깨침의 결과를 확인하기 어려운 상황은 교육과 종교 모두에서 해결되지 못한 점임을 인정할 수밖에 없다. 공동체에서 인정된 이미 깨친 사람이 존재한다면 그를 통해 일종의 기준과 규범이 정해질 수 있고 현대의 사회에서 깨친 이의 존재가 어떤 의미로 다가오는지 알 수 있겠으나 아직까지는 그러한 해결을 보지 못했다고 여겨진다. 깨침이라는 최종 결과는 수행하는 사람들에게는 아

무리 다가가도 멀어져가는 무지개처럼 보일 수 있고, 반면에 깨치지 못한 중생들에게는 주변에서 이미 깨친 이들을 알아볼 수 있는 안목이 없을 수도 있다. 지눌의 사상에서 깨침의 결과를 확인하는 방법은 간화선에서 볼 수 있는 화두를 통한 선문답으로 드러난다. 지눌이 무()자 화두를 저술에서 자세히 인용한 것은 그만큼 화두를 통해서 깨침의 수준을 판단하려는 일종의 교육평가론으로 기능하기 때문일 것이다. 화두를 매개로 스승과 제자가 주고받는 대화는 오늘날의 의미로서 교육적이기보다는 냉엄한 의미의 심판에 가깝다고 여겨진다. 그것은 수행자로서 제자가 마지막 순간까지 치명적인 오류에 빠지지 않도록 하기 위한 스승의 날카로운 애정일 수도 있을 것이다.

지눌의 수행론을 교육과정의 이론적 틀로서 교육목적론, 내용론, 방법론, 평가론을 구분한 이유는 앞서 밝혔듯이 지눌의 사상을 교육적 범주로 설명함으로써 지눌의 수행론을 더 잘 파악할 수 있으리라는 의도 때문이다. 돈오점수, 정혜쌍수, 선교일치의 용어들은 일정한 기준없이 이해하려 할 경우 일종의 동어반복과 같은 중복적인 의미로 받아들여진다. 여기에 믿음이라는 중심틀로서 지눌의 수행이론을 교육과정의 한 측면으로 이해한다면 지눌을 이해하는 데 더 용이할 뿐만 아니라 현대의 교육과정 문제를 새롭게 볼 수 있는 계기가 될 수 있다고 본다. 결과적으로 믿음은 지눌의 사상에서 거의 모든 수행의 방법과 과정에 개입되어 있을 뿐만 아니라 수행의 결과에도 전제되어 있다. 수행의 과정으로서 선교일치는 선종과 교종이 일치되는 방향으로 전개되어야 한다는 의미이고, 수행의 방법으로서 정혜쌍수는 선정과 지혜를 동시에 닦아야 한다는 의미이다. 마찬가지로 수행의 목적으로서 돈오점수는 돈오와 점수가 서로 분리될 수 없는 상태를 뜻하며, 일방적인 수단과 결과의 관계가 아니라 교육과정 전반의 구조를 유지하는 상보적 순환 관계임을 뜻한다.

이상의 관점에서 논문의 내용을 정리하면 다음과 같다.

지식의 획득 과정에 주목하는 인지중심적인 기존 교육이론에도 믿음이라는 정서적 차원이 개입된다는 근거를 인식론적 신념(epistemological beliefs)이라는 비교적 최근의 교육연구를 통해 이해할 수 있었다. 믿음은 교육의 과정 전반에 요구되는 일종의 동기유발 기제로서 학습의 방법과 성과에 긴밀하게 관련되어 있다. 이것은 교육의 영역만이 아니라 불교의 수행의 장에서도 믿음의 역할에 대한 교육론적 해석이 가능함을 II장과 III장에서 논의하였다.

선교일치의 불교 수행론에서 믿음은 특정한 요소로서 작용하지 않고 선정과 지혜의 모든 수행 과정의 배경이 되는 요인임을 초기 불교와 대승불교의 믿음 개념을 통해 확인하였다. 특히 지눌의 수행 이론과 밀접하게 관련된 화엄사상과 교육론의 시각에서 지눌과 관련한 돈오점수 논쟁을 이해하는 데 믿음의 기능과 역할이 중요한 점을 IV장에서 논의하였다.

정혜쌍수로서 선정과 지혜가 동시적 님의 관계라는 근거는 믿음이라는 매개를 통해서 해석될 수 있다. 선정 수행의 과정에는 믿음의 요소가 내재되어 있고, 신근()을 통해 혜근(慧根)이 성취된다는 점에서 선정과 지혜는 동시적으로 믿음을 전제한다. 따라서 해오(解悟)는 일종의 교육 내용으로서 믿음과 이해의 순환론적 구조에서 이해될 수 있음을 V장에서 보이하고자 하였다.

지눌 사상의 핵심이라고 할 수 있는 돈오와 점수는 깨침의 수행 목적론에서 기능하는 분리되지 않는 동시인과(同時因果)의 관계이다. ‘수단-결과’의 도식으로 ‘점수-돈오’를 이해할 경우 시간적인 선후관계이거나 인과적인 필연관계로 오해될 수 있다. 교육론의 관점에서 목적은 시간적으로 맨 뒤에 놓은 결과와 동일시 될 수 없으며 교육과정의 매 순간에 일종의 지표로서 작용해야 한다. 마찬가지로 돈오에 내포된 믿음이 점수의 수행 과정에 매 순간 개입하지 않으면 목적을 상실한 맹목적인 수행 과정이 된다. 믿음은 수행의 주체가 경험하는 시간적 제약과 결과론적 한계를 극복할 수 있는 인식론적 신념인 동시에 교육과정의 요소들에 목적론적 의미를 부여할 수 있는 주요 요인이라고 할 수 있다.

참 고 문 헌

<원전문헌>

- * : 大正新脩大藏經, 韓佛全: 韓國佛教全書
看話決疑論, 普照全書 (普照思想研究院 編, 서울: 불일출판사, 1989)
勸修定慧結社文, 普照全書
金剛經五家解說誼, 韓佛全 117
大般涅槃經, 大正藏 12
大乘起信論疏, 韓佛全 1
大乘起信論, 大正藏 32
大智度論, 大正藏 25
大慧普覺禪師語錄, 大正藏 47
法集別行錄節要并立私記, 普照全書
佛果圓悟禪師碧巖錄, 大正藏 48
佛日普照國師碑銘, 普照全書
禪家龜鑑, 韓佛全 639
禪源諸詮集都序, 大正藏 48
修心訣, 普照全書
新華嚴經論, 大正藏 36
永嘉集說誼, 韓佛全 172
圓覺經說誼, 韓佛全 127
圓頓成佛論, 普照全書
六祖大師法寶壇經, 大正藏 48
雜阿含經, 大正藏 2

, 韓佛全 6

眞心直說, 普照全書

華嚴經探玄記, 大正藏 35

華嚴經, 大正藏 9

華嚴論節要, 普照全書

<연구논서>

강건기, 「보조사상에 있어서 님[修]의 의미」, 『보조사상』 4 (1990): 323-45.

강현석, 「Bruner의 교육과정 이론에서 지식의 재해석」, 『교육철학』 38 (2009): 1-34.

김광민, 「교육이론으로서의 지눌의 불교 수행이론: 교육인식론적 관점」, 서울대학교 박사학위논문 (1998).

_____. 『지눌의 교육이론』, 서울: 교육과학사, 1998.

김경용, 『기호학이란 무엇인가: 기호의 우리, 우리의 기호』, 서울: 민음사, 1994.

김동규, 「텍스트-해석의 권위」, 『철학탐구』 18 (2005): 237-75.

김동화, 『한국불교사상의 좌표』, 서울: 도서출판 보림사, 1984.

김방룡, 「『眞心直說』의 著書에 대한 考察」, 『보조사상』 15 (2001): 73-120.

_____. 「한국 근·현대 간화선사들의 보조선에 대한 인식」, 『불교학보』 58 (2011): 185-207.

김복영, 허창수, 「미국의 전통주의자와 재개념주의자 간의 교육과정 담론이 가진 의미: 1990년 이후를 중심으로」, 『교육과정연구』 25/4 (2007): 1-34.

김성도, 『현대기호학 강의』, 서울: 민음사, 1998.

김성민, 『종교체험』, 서울: 동명사, 2001.

- 김용태. 조선후기 불교사 연구: 임제법통과 교학전통』. 성남: 신구문화사, 2010.
- _____. 「조계종 종통의 역사」. 『선학』 35 (2013): 144-68.
- 김호성. 「보조선의 사회윤리적 관심」. 『동서철학연구』 8/1 (1991): 139-60.
- 다카하시 토루(高橋亨). 『李朝佛教』. 東京: 寶文館, 1929.
- 딜타이, 빌헬름 (Wilhelm Dilthey). 『정신과학에서 역사적 세계의 건립』. 김창래 옮김. 서울: 아카넷, 2009.
- 박범석. 「불교교육학의 종교교육적 성격과 과제: 종교교육학연구 20년의 회고와 전망」. 『종교교육학연구』 48 (2015): 1-14.
- 박순경. 「포스트모더니즘과 교과서」. 『교과서연구』 37 (2001): 59-63.
- 박영제. 「知訥의 禪思想研究: 三門體系를 중심으로」. 서울대학교 박사학위논문, 2007.
- 박태원. 「돈오의 의미 지평: 돈오의 두 시원(始原)을 중심으로」. 『철학논총』 49 (2007): 189-210.
- 박찬국. 「목적론적 자연관에 대한 재검토」. 『시대와 철학』 15/1 (2004): 292-323.
- 배출러, 스티븐 (Stephen Batchelor). 「선불교 의심수행의 역사」. 『보조사상』 41 (2014): 82-97.
- 서용석. 「교사의 권위: 해석학적 정당화」. 『교육철학연구』 34/3 (2012): 45-71.
- 서왕모. 「지눌과 경봉의 “간화(看話)”에 대한 이해」. 『한국사상과 문화』 83 (2016): 174-99.
- 손성필. 『진심직설(眞心直說)』의 판본 계통과 보조지눌(普照知訥) 찬술설의 출현 배경」. 『한국사상사학』 38 (2011): 1-55.
- _____. 「조선중기 지눌 사상의 전승 양상」. 『보조사상』 44 (2015): 40-69.
- 송미선. 「인식론적 신념과 목표지향, 학습전략, 학업성취의 관계」. 전북대학교 박사학위논문 (2009).

- 슐라이어마허, F. D. E. (Friedrich D. E. Schleiermacher). 『종교론: 종교를 멸시하는 교양인을 위한 강연』. 최신한 옮김. 서울: 대한기독교서회, 2003.
- 스즈키 다이세쓰 (). 『禪, 그 세계』. 김지견 옮김. 서울: 동화문화사, 연도????
- 신용균. 「학교현장에서의 도덕 교육 필요성 연구: 보조 지눌의 ‘돈오점수’사상을 활용하여」. 연세대학교 석사학위논문 (2012).
- 심재룡. 『지눌연구: 보조선과 한국불교』 (서울: 서울대학교출판부, 2004).
- 양미경. 「학습자의 인식론적 신념: 연구의 동향과 과제」. 『열린교육연구』 14 (2006): 1-25.
- 오토, 루돌프 (Rudolf Otto). 『성스러움의 의미』. 길희성 옮김. 서울: 분도출판사, 1987.
- 유원기. 「행복의 목적론」. 『동서철학연구』 56 (2010): 381-400.
- 윤언배. 「명상을 통한 인성교육 방안 연구: 지눌 사상을 중심으로」, 공주대학교 석사학위논문 (2015).
- 이돈희. 『교육철학개론』. 서울: 박영사, 1980.
- 이병욱. 「돈오점수의 수행법과 ‘무자’화두 참구법의 관계에 대한 대혜종고와 보조지눌의 견해 비교」. 『보조사상』 13 (2000): 341-81.
- 이용남, 류영룡. 「교육적 메타포의 교육학 탐구에 대한 적용」. 『교육원리연구』 19/2 (2014): 151-72.
- 이용철. 「권력/계약으로서의 지식과 교육과정」. 『교육과정연구』 25/1 (2007): 1-23.
- 이정선. 「지눌의 깨달음과 마음닦기의 실천적 의미: 한국 교육 현실의 개선을 위하여」, 인하대학교 석사학위논문 (2000).
- 이정아. 「브루너의 교육적 인식론에 대한 이해와 비판적 고찰」. 『교육연구』 31/1 (2016): 57-81.

- 이종익. 『 の研究』. 東京: 圖書刊行會, 1981.
- _____. 「선수증에 있어서 돈오점수의 과제」. 『보조사상』 4 (1990): 239-68.
- 이철훈. 「지눌수행론의 도덕교육적 함의」. 한국교원대학교 석사학위논문 (2008)
- 이현옥. 「교육과정 이론의 대안적 접근」. 『교육과정연구』 21/4 (2003): 5-114.
- 임지룡. 「개념적 은유에 대하여」. 『한국어 의미학』 20 (2006): 29-60.
- 전제아. 「교육과정 구성에 있어서 지식의 개체성과 보편성: 구성주의 관점을 중심으로」. 『교육과정연구』 19/2 (2001): 207-24.
- 정광균. 「『아함경』에 설해진 信에 대한 소고」. 『정토학연구』 9 (2006): 149-88.
- 정재현. 「기독교 신앙에 대한 철학적 성찰: 믿음과 깨달음의 얽힘에 주목하면서」. 『한국교수불자연합학회지』 17/2 (2011): 53-74.
- 정태철. 「지눌의 교육관: 근기론을 중심으로」. 한국학중앙연구원 석사학위논문 (2015).
- 정희경. 「조선시대의 지눌사상 이해」. 『불교학연구』 55 (2018): 155-85.
- 지창규. 「천태 止觀修行의 原理와 實際: 『천태사교의(天台四教儀)』를 중심으로」. 『천태학연구』 4 (2002): 503-33.
- 최연식. 「『眞心直說』의 著者に 대한 새로운 이해」. 『진단학보』 94, 2002, 77-101.
- 하미경. 「초기불교의 믿음[信]·선정[禪]의 의미와 관계성 고찰」. 『한국선학』 39 (2014): 127-58.
- 한기두. 「정혜결사의 본질과 그 변천」. 『보조사상』 1 (1987): 25-49.
- 한자경. 『불교철학의 전개-인도에서 한국까지』. 서울: 예문서원, 2003.
- 후지타 코다쓰(藤田宏達). 「原始佛教における信の形態」. 『北海道大學文學部紀要』 6 (1957): 65-100.

- Barnes, Barry and David Bloor. "Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge." In *Rationality and Relativism*, edited by Martin Hollis and Steven Lukes, 21-47. Oxford: Basil Blackwell, 1982.
- Bruner, Jerome S. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- Cano, Francisco. "Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change through Secondary school and Their Influence on Academic Performance." In *British Journal of Educational Psychology* 75/2 (2005): 203-21.
- Dewey, John. *Experience and Nature*. New York: Dover, 1958.
- _____, *A Common Faith*, New Heaven: Yale University, 1969.
- Doll, William E., Jr. *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press, 1993.
- Eisner, Elliot W. "Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum." *American Educational Research Monograph on Curriculum, Evaluation* No.3: Rand McNally & Co., 1969.
- Holly, Raymond. *Religious Education and Religious Understanding: An Introduction to the Philosophy of Religious Education*. London & New York: Routledge, 2017.
- Mintz, Avi I. "The Present, Past, and Future of the Gardening Metaphor in Education." *Oxford Review of Education* 44/4 (2018): 1-11.
- Pinar, *Autobiography, Politics and Sexuality: Essays in Curriculum Theory 1972-1992*. New York: PeterLang, 1994.

- _____ and Madeleine Grumet. *Toward a Poor Curriculum*. Dubuque: Kendall Hunt, 1976.
- Polanyi, *Personal Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 1998.
- _____. *The Tacit Dimension*. Garden City: Doubleday, 1967.
- Ricoeur, Paul. *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*, trans. Denis Savage (New Haven: Yale University Press, 1970).
- _____. *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: The Texas Christian University Press, 1976.
- _____. *The Rule of Metaphor: The Creation of Meaning in Language*. New York: Routledge, 2003[1997].
- Schommer, Marlene. "Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge in Comprehension." *Journal of Educational Psychology* 82/3 (1990): 498-504.
- Tyler, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

Abstract

Educational and Theoretical Significance of Faith in Bojo Jinul's Thoughts

- Focusing on practice theory of
"Shin Hae Haeng Jeung() " -

Park, Beom-seok

Department of Religious Studies

The Graduate School

Seoul National University

This study discusses the meaning and role of Faith in Jinul(知訥)'s thoughts from the viewpoint of the Buddhist Curriculum of 信解行證 : Faith(信), Understanding(解), Practice(行), and

Enlightenment(證). Faith is not only the main concept of Buddhist Curriculum, but also the core principle that connects 'the Sudden Enlightenment and Gradual Cultivation(頓悟漸修)' and 'the Cultivation of Meditation together with Wisdom(定慧雙修)'. Although Jinul's idea as an educational theory has been studied by some researchers, relatively little attention has been paid to Faith partly because the theory of education itself does not treat Faith as the subject of study. Since the majority of epistemological theories related to education are limited to the matter of understanding, Faith is regarded as the function of mind which only pertains to the field of religion.

In contrast to Faith in education, Faith in religion is understood, in a narrow sense, as an individual belief, and, in a broad sense, as an enormous belief system that equals the world view presented by the doctrinal system of the religious community. Matters such as how this world is transformed, what the ethical standards of human life are, and how the world after death can be explained, can neither be grasped nor demonstrated by human cognitive abilities and thus are dependent on belief systems within religion. The world view of religion is not an objective view of the world, but rather a concept which involves each religion's belief in a desirable way. Therefore, as the structure of each world view differs from one another, the concept of Faith in each religion also varies according to the object, the subject, the attitude, and the view of time.

This study is conducted precisely because even though the system of Jinul's practice theory started out not only as a representative practice principle of Korean Buddhism but also as a guide for the traditional Sangha practice, no clear explanation as an education theory has been given to the system of Jinul's practice theory. No clear explanation was given due to the fact that the traditional educational approach to the theory of Buddhist thinkers including Jinul did not surpass the level of confirming the educational meaning of some concepts or making a shallow comparison of some concepts with the educational concept. Since reducing Jinul's practice theory either to the existing educational theory or to the existing framework of the curriculum is deemed inappropriate, this study aims to discuss Jinul's idea of the theory of practice and the theory of education by establishing a contact point between religious practice principles and educational learning principles.

Keywords : Faith, the Curriculum of "Shin Hae Haeng Jeung(信解行證), the Sudden Enlightenment and Gradual Cultivation (頓悟漸修), purpose of education, objectives of education, target oriented model, self-realization

Student Number : 2005-30044